

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Una aproximación a la obra de *Oliver Twist* a través
de la conversación literaria en el aula.

An approximation to *Oliver Twist*'s work through
literary conversation in the classroom.

Autora

M.^a Elena Royo Forcada

Directora

M.^a José Galé Moyano

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019-2020

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado plantea una propuesta didáctica de intervención en el aula para trabajar la obra clásica de *Oliver Twist* a través de la conversación literaria. Para una mayor profundización en ambos aspectos, antes del diseño se hace un recorrido por la evolución de la literatura infantil y juvenil, así como por el contexto de la obra a trabajar y la metodología de este tipo de práctica.

La secuenciación didáctica que se propone tiene como objetivo fomentar la educación literaria y no solamente la enseñanza y práctica de la habilidad lectora, principales objetivos que se suelen tener en cuenta en las sesiones de lectura de los centros educativos.

Palabras clave

Literatura infantil y juvenil, educación literaria, competencia lectora, *Oliver Twist*, conversación literaria y habilidades intrapersonales e interpersonales.

ABSTRACT

This end-of-degree project is a teaching proposal in the classroom to work on the classic work *Oliver Twist* through literary conversation. To go more in-depth in the both aspects, a review of the evolution of literature for children and young people is made as well as the context of the piece and the methodology.

The aim of the proposed didactic sequence is to promote the literary education and not only the teaching and practice of the reading comprehension which are the main goals that education centers take into account in the reading sessions at school.

Keywords

Literature for children and young people, literary education, reading literacy, *Oliver Twist*, literary conversation and intrapersonal and interpersonal skills.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. MARCO TEÓRICO.....	8
3.1 ¿Qué es la literatura infantil y juvenil?.....	8
3.2 Origen y evolución de la literatura infantil y juvenil.....	13
3.3 Algunos aspectos de la identidad relacionados con la literatura infantil y juvenil.....	18
3.4 La conversación literaria en el aula.....	22
3.5 Charles Dickens y su obra.....	27
3.6 La novela realista.....	30
3.7 Análisis de la obra de <i>Oliver Twist</i>	33
4. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	45
4.1 Contexto.....	46
4.2 Objetivos.....	47
4.3 Competencias clave.....	48
4.4 Contenidos.....	49
4.5 Metodología	51
4.6 Evaluación.....	55
4.7 Espacio y temporalización.....	56
4.8 Dificultades previstas.....	57
5. CONCLUSIONES.....	60
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62

7. ANEXOS.....	67
----------------	----

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la lectura es considerada como una de las principales competencias que ha de desarrollar el alumnado, dado que una buena comprensión lectora permite un mayor aprendizaje en otras asignaturas o aspectos del ámbito educativo, así como en su vida cotidiana.

Asimismo, para poder adquirir esta competencia de manera completa es necesario hacer hincapié en la educación literaria, la cual en muchas ocasiones no se le da la importancia que tiene, dejando ocultos los beneficios que puede aportar al alumnado y limitándola a la mera comprensión del texto.

Trabajar una obra implica realizar una profundización de la misma y hablar de ella en su conjunto, permitiendo a los lectores y a las lectoras reflexionar, debatir e incluso plantearse cuestiones relacionadas con su vida, estableciendo una conexión con la lectura. Y, para ello la conversación literaria es uno de los métodos, técnicas o simplemente tipo de actividad que contribuye a que se produzca ese desarrollo tanto intrapersonal como interpersonal del individuo.

El siguiente trabajo consta de dos partes, en primer lugar se delimita un marco conceptual que contempla los diferentes aspectos que giran en torno a la conversación literaria y a la obra escogida. Entre ellos la definición del concepto de literatura infantil y juvenil, estudiado bajo la perspectiva de diferentes autores y autoras, entre los y las cuales existen diferentes posturas ante dicho término. Posteriormente, se trata la evolución de este tipo de literatura a lo largo de la historia para conocer cuál es su origen y cuál era el papel de los más pequeños y las más pequeñas en relación a la literatura de esa época. Añadiendo un apartado más centrado en cómo la literatura puede contribuir al desarrollo de ciertos aspectos de la identidad de los niños y las niñas. Asimismo, también se profundiza en los aspectos más relevantes de la metodología que se va a llevar a cabo en la propuesta: la conversación literaria.

Aparte de estos aspectos, dicho marco teórico también abarca el análisis de la obra que se pretende trabajar, el cual permitirá un mayor conocimiento de la misma y facilitará su implementación en el aula. Del mismo modo, tanto el tipo de novela del que se trata como conocer la información más relevante de su autor contribuye a dicha aproximación a la obra que se busca en este trabajo.

Una vez se hayan desarrollado los aspectos teóricos de los principales elementos de la propuesta, se realizará la segunda parte: el diseño de una propuesta de intervención para trabajar la obra clásica de *Oliver Twist* mediante la conversación literaria en el aula. Se pretende que a través de este diseño, el alumnado pueda conocer y valorar esta obra de la literatura universal que tiene un carácter trascendental, además de proporcionarle una nueva forma de concebir la literatura.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección de este tema se debe a la necesidad de plasmar una nueva visión de contemplar la literatura infantil y juvenil en el aula. Normalmente, en los centros educativos se suele destinar una sesión a la semana a la lectura conjunta o individual de un libro, pero en muchos casos, esta lectura suele ser monótona y rendida a un único fin instrumental. Una lectura basada en mejorar la fluidez lectora, la comprensión del texto y, en cierto modo, fomentar afición a la lectura desde una temprana edad.

Aún siendo estos tres aspectos muy positivos, resultan insuficientes para que el alumnado profundice en la obra. Por ello, se plantea una forma diferente por parte del profesorado de presentar estas sesiones, implantando como alternativa la lectura y su conversación literaria.

El proceso de leer un libro y posteriormente realizar una conversación sobre el mismo, permite al alumnado desarrollar sus habilidades de comprensión lectora, además de sus habilidades comunicativas. En este tipo de conversaciones, a través de las intervenciones que hace el alumnado sobre diferentes aspectos o sensaciones vividas

durante la lectura, se va creando un significado conjunto de la misma. Consecuentemente, todo ello contribuye a que el alumnado disfrute de la lectura de una forma global y, entonces se pueda fomentar esa afición a la misma despertada por una motivación intrínseca.

Por otro lado, este trabajo también pretende hacer reflexionar sobre el concepto de literatura infantil que se tiene hoy en día. Actualmente, en muchos de los libros que se escriben para el público infantil, así como que se eligen para leer en el colegio y en casa, se utilizan como un instrumento de ayuda e introducción a lo que se conoce como valores. Sin embargo, de esta manera se limita ese desarrollo del pensamiento crítico de los más pequeños y las más pequeñas, al tratar de inculcarles lo que está bien y lo que está mal a través de un personaje de una breve historia, en la que no se ofrece una gran oportunidad para la reflexión.

Por esta razón, se ha escogido una obra clásica de la literatura universal adaptada al público infantil, ya que este tipo de lecturas pertenecen a la tradición cultural y están alejadas de una clara intención didáctica, ya que en sí misma lleva implícita una serie de dilemas que ofrecen esa reflexión que se busca en el alumnado.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 ¿Qué es la literatura infantil y juvenil?

Definir literatura infantil y juvenil ha sido y continúa siendo una tarea complicada, debido a los diversos debates acerca de si se considera o no un género literario específico.

No obstante, existe un rasgo en las múltiples definiciones que se han elaborado con el que la mayoría de autores y autoras coinciden. Como dice Danilo Sánchez Lihón (2008) “la literatura infantil tiene que ser, en primer lugar, literatura en el sentido íntegro y cabal de lo que se comprende, asume y reconoce como tal”. Entendiendo como ésta “una obra de arte acrisolada, y esencial en sus contenidos, de plena realización estética, con una trama auténtica y libre, con una tupida urdimbre en su proeza de lograr con el lenguaje belleza, con recursos que lo hagan intensa y conmovedora, profunda y apasionada, orientada hacia un fin trascendente y no persiguiendo un propósito funcional en razón de algún proyecto utilitario.”

Alfonso Cárdenas Páez expone en su artículo “Elementos para una pedagogía de la literatura” (2000: 6) qué nociones les suscita a un grupo de personas el concepto de literatura y cómo ha de concebirse, algunas de ellas son: arte, poesía, juego, magia, misterio, representación del mundo, evasión, expresión sublime y sentimental, creación simbólica y espiritual, imaginación, intuición, sensibilidad, trascendencia, lenguaje ambiguo, asombro, entre otras.

Dada la cantidad de palabras propuestas, Cárdenas no considera del todo correcto limitar su definición al concepto de arte, como si éste fuera absoluto. Por ello, propone definirla como “el arte poético que, al crear mundo, se expresa mediante el lenguaje. Esto lleva a considerar cuatro elementos que la caracterizan: poesía, arte, lenguaje y mundo.”

Como se puede observar, no existe una definición exacta y única del concepto, ya que los matices varían en función de la perspectiva que tiene cada autor o autora.

Marissa Bortolussi (1985) la concibe como “la obra estética destinada a un público infantil” (citado en Cervera, 2000: 157). Teniendo en cuenta esta definición breve y simple, el único factor que la diferencia de la literatura para personas adultas es que quienes la consumen son los niños y las niñas.

En el ensayo “Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana” (2010: 161) se ofrece una definición más completa que la de Bortolussi y planteada por el escritor Juan Cervera (1984), en la cual se considera literatura infantil “todas aquellas manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesan al niño”. Considerando como dos requisitos imprescindibles el tratamiento de las palabras de manera artística y el público infantil como destinatario de la obra y participante activo de la misma (Cervera, 1989: 157).

De esta manera, no limita el concepto de literatura infantil a los tres géneros clásicos de poesía, narrativa y dramatización y lo amplía a otro tipo de producciones, como son las canciones, adivinanzas, juegos con expresión verbal..., incluyendo aquellas producciones hechas por el mismo público infantil.

Asimismo, considera como objetivo específico de este género ayudar a este público a encontrar respuesta a sus necesidades íntimas, a través de representaciones de la realidad con un toque de fantasía que le permite construir su propia cosmovisión (Cervera, 2003).

Teniendo en cuenta su proceso de creación, Cervera (1989: 158) establece una clasificación de tres tipos existentes de literatura infantil:

-Literatura ganada: aquellas producciones que no se crearon pensando en el público infantil, pero con el tiempo se las asignaron con una previa adaptación, en algunos casos. La recopilación de cuentos de tradición popular de Charles Perrault, sería un ejemplo de este tipo de literatura.

-Literatura creada: aquellas obras que han sido elaboradas pensando en las necesidades y características del público infantil. Algunos ejemplos son: *Las aventuras de Pinocho* (1883) de Carlo Collodi o *Hermanos monigotes* (1977) de Antoniorrobes.

-Literatura instrumentalizada: los caracteriza como aquellos que se suelen utilizar para trabajar en la escuela y que deberían considerarse más libros que literatura. Suelen estar protagonizados por un personaje común que en cada uno de los libros está en un escenario diferente: en la playa, en la montaña, en el zoo, en el mercado, etcétera. A esta categoría también pertenecerían las obras que se crean para posteriormente trabajar gramática u otra asignatura perteneciente al currículo. Un ejemplo de este tipo de libros sería la colección de *Teo* (*Teo en el zoo*, *Teo en la granja*, ...).

Respecto a las producciones que se consideran de este último tipo, Cervera en su artículo “En torno a la literatura infantil” (1989: 159) opina que predomina la intención didáctica sobre la literaria, y, por lo tanto, no se puede considerar literatura aunque aparentemente lo parezca.

La misma idea es compartida por Juan Carlos Merlo (1976), quien considera que utilizar obras infantiles para instruir, educar o moralizar es totalmente incorrecto, defendiendo que “ha nacido para goce exclusivo de los niños lectores” (citado en Cervera, 1989: 162).

No obstante, aunque su fin no sea didáctico, el conjunto de factores estéticos, artísticos, lúdicos, reflexivos o de conocimiento conforman una fuente de enriquecimiento personal en sí mismo. Tal y como afirmó la investigadora argentina Fryda Schultz de Mantovani en el prólogo de su obra *Nuevas corrientes de la literatura infantil* (1970)

“La literatura infantil no es pedagogía. Aunque como todas las expresiones del arte dirigida a los niños tenga que ver, esencialmente, con el hecho pedagógico: es en sí misma un hecho pedagógico.”

Sin embargo, como ya se mencionaba al principio de este ensayo, el concepto de literatura infantil puede resultar un tanto polémico según el punto de vista de cada uno o una. En este caso, se va analizar dos posiciones bastante opuestas.

La primera de ellas engloba a todas aquellas personas que niegan la existencia de una literatura específica para niños y niñas, así como la necesidad de su creación. El novelista Sánchez Ferlosio (1972) comparte esta postura y determina que serán las propias criaturas quien elijan las producciones que leer según sus gustos dentro de esta única literatura existente (citado en Cervera, 1989: 160).

En esta línea también se encuentra la escritora finlandesa Riitta Kuivasmäki, citada por Inma Mendoza García en su artículo “El perfil pluridireccional del receptor de la denominada literatura infantil y juvenil: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción” (2018: 362). Según esta autora la literatura destinada a un público infantil y la que se considera para personas adultas comparten varios géneros, por lo que resulta incorrecto tratarla como un género específico.

Por otro lado, se encuentra la postura que considera el término de literatura infantil y juvenil demasiado extenso, ya que agrupa al perfil lector del público más pequeño con el de la juventud como si de un único género literario se tratase y compartiesen las mismas características. Mendoza García (2018) se puede observar como cita a varios escritores que comparten dicha opinión.

Es el caso de Ruiz (1999), quien afirma que el perfil lector que existe entre el infantil y el adulto no es uniforme, y exige establecer una clara diferencia entre el lector o la lectora adolescente y el joven o la joven (citado en Mendoza, 2018: 368). Dicho esto, autores como Moreno (2006: 11) establecen una clasificación de las diferentes fases que

debería haber en la literatura infantil y juvenil, basándose en las capacidades y características atribuidas a cada etapa.

En primer lugar habla de la etapa infantil, la cual divide en la infancia temprana (edad preescolar) y la infancia tardía (edad escolar). Posteriormente, vendría la etapa juvenil, en la que primero se tratarían lecturas destinadas al perfil adolescente y a continuación, las destinadas a la juventud. Tomando como referencia las características expuestas en el libro *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (1990) del profesor de literatura J. A. Appleyard (citado en Mendoza, 2018: 369) se van a analizar las principales características de cada etapa.

Las capacidades cognitivas del lector o la lectora en la infancia temprana, según Appleyard (1991), resultan un poco limitadas para diferenciar entre la realidad y la fantasía, así como comprender metáforas u otras estructuras. No obstante, apunta que es a esta edad cuando se comienza a tener interés por el significado de nuevas palabras (citado en Mendoza, 2018: 370).

En cuanto a la infancia tardía, explica que este grupo empieza a ampliar su entorno social y comienza a sentir curiosidad por el mundo que le rodea. La lectura es una gran herramienta que les ayuda a resolver alguna de esas dudas (Appleyard, 1991). Al igual que cambian las necesidades del lector o la lectora, también varían las características de la obra: mayor extensión y complejidad y disminuye el número de ilustraciones (citado en Mendoza, 2018: 371).

En cuanto a la adolescencia, ésta conlleva un conjunto de cambios tanto cognitivos como sociales y emocionales. Sin embargo, dicho autor nombra que la diferencia entre el perfil del lector o la lectora en la infancia tardía y en la adolescencia no es tanto en los gustos de la temática, sino en la manera de interpretar la lectura. Existe un mayor interés en tratar de entender la vida de los personajes.

Por último, para hablar de la etapa de la juventud se cita a Ruiz (1999), quien propone una literatura que se asemeja más a la literatura para personas adultas, en la que existe mayor complejidad en todos los aspectos (citado en Mendoza, 2018: 374).

No obstante, los límites de cada etapa lectora dependen del enfoque o perspectiva que cada autor o autora quiera adoptar. Además, no hay que olvidar que, independientemente de la edad, cada persona tiene sus propias capacidades de desarrollo y evolución de su madurez que harán que elija aquel tipo de literatura que mejor se adapte a sus gustos e intereses.

3.2 Origen y evolución de la literatura infantil y juvenil.

El origen de la literatura infantil y juvenil se remonta a la segunda mitad del siglo XVIII. Es entonces, cuando se produce un cambio en la manera de percibir la infancia, considerando que los niños y las niñas tenían unas necesidades diferentes a la de las personas adultas. Por ello, se debía crear una literatura pensada para ellos y ellas. No obstante, fue en el siglo XIX cuando realmente se empezaron a producir obras dirigidas específicamente al público infantil (Colomer, 2010: 1).

Antes de la invención de la imprenta por el alemán Johannes Gutenberg en 1440, el primer contacto con la literatura que tuvieron las criaturas, fue a través de la palabra. Como Ana Garralón relata en su obra *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil* (2001: 12), los mitos fueron los primeros relatos en ser contados. Asimismo, apunta que hay estudios que sitúan el nacimiento del cuento popular en éstos, cambiando ciertos aspectos como la eliminación de los elementos religiosos y el mantenimiento de la acción en la historia.

El mundo oriental también tuvo un papel muy importante en estos años, y es que de ahí proceden los primeros cuentos, parábolas y fábulas que se fueron difundiendo por todo el mundo. Ejemplo de ello son aquellos relatos que posteriormente se recopilarán en la obra *Las mil y una noches* (1704) o las fábulas de Esopo.

En esta época, la posibilidad de acceder a la educación se limitaba a las clases sociales más privilegiadas: reyes y reinas, nobleza y el alto clero. En la escuela se utilizaban textos sagrados para realizar dictados y aprender a escribir, posteriormente, se crearon libros de instrucción como catecismos y ejemplarios.

Cuando se inventó la imprenta, se empezaron a editar libros para el público infantil y su enseñanza, pero todavía no se concebía la lectura como elemento de disfrute y entretenimiento.

Muy conocidos fueron los *Hornbooks* y los *Chapbooks* creados en Inglaterra en 1450, aproximadamente. Se trataba de libros pedagógicos que mostraban diferentes conocimientos como por ejemplo los números y el abecedario. Cabe destacar también el libro conocido como *Orbis sensualium pictus* creado por Comenius en 1658.

Este libro es importante en la historia de la literatura infantil y juvenil, ya que se incorpora una innovación para la época: el uso de grabados, a modo de apoyo visual, que acompañaban a los diferentes objetos que se consideraban fundamentales en la vida (Garralón, 2001: 17).

En este siglo también se empezaron a recopilar aquellos cuentos tradicionales que hoy en día siguen siendo conocidos. El francés Charles Perrault, recoge en su obra *Los cuentos de Mamá Oca* (1697) una serie de relatos protagonizados por personajes tales como Cenicienta o Barba Azul. Adaptó los antiguos relatos introduciendo hechizos, brujas o hadas.

No obstante, Perrault no fue el primer autor en recopilar cuentos folklóricos. Giambattista Basile fue el primero en comenzar con las recopilaciones. Su obra se conoce como *Pentamerón* (1634) y en ella presenta ya a aquellos personajes que Perrault, los hermanos Grimm o Andersen, entre otros, muestran. Sin embargo, aunque

estos relatos posteriormente pasarán a ser adjudicados para que los lea el público infantil, esta obra no está pensada para él debido a su gran complejidad.

De este modo, los libros que se editaban en esos momentos tenían todos un fin didáctico. Se utilizaban las fábulas y los cuentos populares con el objetivo de transmitir una serie de valores, moralidades o doctrinas a los más pequeños y a las más pequeñas.

Como ya se ha comentado anteriormente, el siglo XVIII supone un punto de partida para la LIJ. En parte, se podría decir que fue gracias a las ideas pedagógicas que introdujeron algunos autores como Jean-Jacques Rousseau o John Locke. Ambos estaban a favor de una educación menos rígida en la que era necesaria ver la figura de los niños y las niñas como personas con características diferentes a las de las personas adultas.

Dos posturas muy diferentes y opuestas, respecto a la literatura para el público infantil, estuvieron presentes durante el siglo XVIII y parte del XIX. La primera de ellas defendía que la literatura debía tener como objetivo la transmisión de valores y costumbres sociales. En cambio, la segunda apostaba por una literatura más fantástica. En esta segunda línea, se podrían nombrar las obras de *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe y *Los viajes de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift, que sí que fueron escritos especialmente para los niños y las niñas (Carmen Sánchez Morillas, 2018: 15).

Además, el siglo XVIII introdujo algunos cambios más como fue la apertura de la librería *Juvenile Library* en Inglaterra, en el año 1750, por John Newbery. Donde se podían comprar libros infantiles. En España, se editó la primera revista infantil con ilustraciones: *La Gaceta de los niños* (1798).

Con la llegada del Romanticismo y sus principios, se produjo una variación en la temática de las obras literarias. Se empezaron a establecer las historias en mundos idílicos llenos de fantasía. Gran importancia tuvieron los hermanos Grimm con su recopilación en la obra *Cuentos para la infancia y el hogar* (1803), Hans Christian Andersen con *Cuentos para niños* (1835) o en España la escritora Cecilia Böhl, la cual

usaba el seudónimo de Fernán Caballero, con su obra *Cuentos, oraciones, adivinanzas, refranes populares e infantiles* (1874).

Pero no todo eran cuentos de hadas, hay quienes optaron por introducir personajes que mostraban una imagen distinta de los niños y las niñas, más natural. Ellos y ellas también son traviesos y traviesas e incluso pueden hacer maldades; asimismo, empieza a utilizarse el humor en las obras (Garraón, 2017: 49). *Pinocho* (1883) de Carlo Collodi sería un ejemplo de ello. Charles Dickens optó por escribir una obra en la que denunciaba las desigualdades sociales a través del personaje de un niño: *Oliver Twist* (1838), obra que se ha elegido para la propuesta didáctica. Y, aunque aparentemente pareciesen obras dirigidas al público infantil, lo cierto es que los intereses de éstos y éstas seguían estando en un segundo plano en la mayoría de cuentos.

Es importante mencionar a Edward Lear, que a pesar de la cantidad de obras literarias de carácter moralizante de la época, decidió romper con esta tendencia creando el *nonsense* o literatura de lo absurdo. En esta línea destaca también Lewis Carroll con *Alicia en el país de las maravillas* (1865).

Como se puede observar, no todo fueron halagos para la creación de los cuentos de hadas, autores como George MacDonald, Oscar Wilde o L. Frank Baum opinaban que este tipo de obras contribuían a una falsa conciencia y no mostraban la verdadera realidad, adoctrinando al público infantil e inculcándole unos valores y normas que no permitían su desarrollo natural (Cervera, 2003).

Hacia finales de este siglo, en España se creó la editorial *Saturnino Calleja* que permitió la difusión de todas estas obras literarias. Tal fue su importancia y labor que hoy en día se utiliza la expresión “Tener más cuento que Calleja”. También se considera que fue la Edad de Oro de la ilustración infantil.

El siglo XX fue una época de grandes cambios políticos y culturales. A principios de siglo, la literatura infantil ampliaba sus temáticas y personajes. En España se empezaron

a escribir revistas infantiles en lenguas diferentes al castellano como por ejemplo *Teles eta Miko* (1918) o *Patufet* (1904). Además, se empezaron a abrir bibliotecas con secciones dedicadas al público infantil.

Destacaban algunos autores y algunas autoras como Salvador Bartolozzi, Antonio Robles con sus obras llenas de humor y juegos de palabras o Elena Fortún. Esta autora fue muy conocida por ser la creadora de *Celia*, una serie de relatos que a través de una niña se hacía una crítica al mundo adulto. Posteriormente, tras la Guerra Civil todos estos escritores y escritoras fueron exiliados.

El fin de la 2ª Guerra Mundial en 1945 supuso un retroceso en todos los ámbitos. En Europa, la literatura abordaba temas que trataban los valores como la solidaridad. Sin embargo, España tardó años en alcanzar esta tendencia ya que se encontraba en plena dictadura franquista.

Además del exilio de grandes escritores y escritoras, la dictadura censuró cualquier otra temática en la literatura que no fuese religiosa o promoviese valores conservadores. En 1962 se prohibió cualquier obra que no estuviese escrita en castellano. En esos tiempos se leían obras como *Marcelino pan y vino* (1955) de José María Sánchez Silva o *Charito y sus hermanas* (1946) de Matilde Ras.

Hacia los años 50 empiezan a desarrollarse ciertas medidas de desarrollo social, económico y cultural para superar la crisis económica; una de ellas fue crear los *Premios Lazarillo*. Y, afortunadamente, en los años 60 se produce una apertura política que suavizó las restricciones del momento. Aparecen nuevos escritores y escritoras como Ana María Matute, Carmen Viñas o Gloria Fuertes (Carmen Sánchez Morillas, 2018: 20).

Como dice Teresa Colomer en “La evolución de la literatura infantil y juvenil en España” (2010: 4), “con la democracia en 1977 la LIJ inició una definitiva puesta al día”. Se empezó a traducir aquellas obras que ya se habían convertido en universales en

otros países, como es el caso de *Pippi Calzaslargas* (1934) de Astrid Lindgren. Esta obra ofrecía una nueva visión a la hora de entender la infancia.

Supuso una revolución en todos los sentidos y las temáticas empiezan a asemejarse a las de hoy en día. Comienza a ponerse la mirada sobre los cuentos de hadas desde una perspectiva crítica, cuestionando su labor en la sociedad, incluso acusándola de nociva por establecer estereotipos de género. Algún ejemplo de cuentos que abordan estos temas sería *Oliver Button es una nena* (1979) de Thomas Anthony de Paola.

Siguen surgiendo renovaciones en la LIJ de la mano de Gianni Rodari, María Elena Walsh o la española Carmen Martín Gaité con su obra *Caperucita en Manhattan* (1990). En esta obra se reescribe el cuento tradicional de *Caperucita Roja* integrando una serie de aspectos novedosos y divertidos para el público infantil.

Finalmente y con el paso de los años, se empieza a interactuar con las nuevas tecnologías y aparecen los libros interactivos y nuevos formatos. La literatura empieza a tener un papel importante en la vida de los niños y las niñas, convirtiéndose en algo esencial para las metodologías activas educativas.

3.3 Algunos aspectos de la identidad relacionados con la literatura infantil y juvenil.

Como ya se ha comentado anteriormente, la LIJ ofrece pequeñas representaciones de la vida real, en ocasiones acompañadas por la fantasía, que dan respuesta a necesidades que en numerosas ocasiones ni los lectores ni las lectoras saben que tienen.

A través de esas imágenes los niños y las niñas van construyendo su propia visión del mundo que les rodea, incluyendo nuevos descubrimientos y reflexiones sobre diversos temas. Por ello, hay quienes consideran la literatura como un “elemento de socialización de vital importancia, tanto desde una perspectiva colectiva de la lectura, como desde una visión individual, puesto que nos ayuda a forjar nuestras señas de identidad de

forma paralela a las señas de identidad del otro” (María del Carmen Quiles Cabrera, 2015: 19).

Sin embargo, no por ser obras destinadas a un público infantil son simples, sino como Lurie (2003) afirma “los cuentos proponen, desde un lenguaje sencillo, tareas difíciles a cada persona. Aunque a la vez, ofrecen una salida a las situaciones complejas” (citado en Marí, Barranco e Hipólito, 2020: 77). Los cuentos dan la oportunidad de poner a los niños y a las niñas en diferentes situaciones o en el lugar de personajes que les provoquen diferentes sensaciones y emociones: simpatía, amor o rechazo, y, como dice Bortolussi (1985): “cualquier elemento literario que suscita en el niño una reacción, será integrado en su Yo” (citado en Cervera, 2003).

Según Bruno Bettelheim (1977: 21) la interpretación o el significado que se dé a una obra literaria será diferente en cada persona, asimismo, también esa interpretación puede variar con los años o según la etapa que la persona esté viviendo en ese momento. Por ello, en muchas ocasiones se rechaza la manera de ver las obras literarias infantiles como una herramienta de transmisión de unos valores concretos.

Juan Mata en su artículo “Ética, literatura infantil y formación literaria” (2014: 108) explica la diferencia que él considera que hay entre el significado de transmitir y construir, asociándolo a todas aquellas personas que consideran que la LIJ es una fuente de transmisión de valores. Según este autor, se pueden transmitir conocimientos, fotos, enfermedades, entre otros. Es decir, elementos que en cierto modo, son visibles y se pueden observar.

En cambio, los valores son algo abstracto que se pueden percibir en una persona pero no tienen un carácter concreto. Son actitudes que se pueden reconocer en las personas pero que no se transmiten, sino que se construyen a través de un largo proceso. No por leer un cuento que habla del valor de la generosidad, una persona va a ser generosa, sino que mediante la reflexión y trabajo posterior que se haga, la persona podrá llegar a mostrar actitudes de generosidad.

Este largo proceso se puede relacionar con las fases que Porta menciona en su artículo “La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música” (2014: 63). En el cual cita las fases en las que Davies y Harré (2007) consideran que se desarrolla la identidad de una persona, las cuales son: en primer lugar, el aprendizaje de las categorías que incluyen a unas personas y excluyen a otras; seguidamente, la participación en prácticas discursivas, a través de las cuales se asocian significados a las diferentes categorías; en tercer lugar, el posicionamiento de la identidad en términos de categorías y argumentos y por último, el reconocimiento de uno mismo o una misma como portador o portadora de las características que lo y la ubican como miembro de varias subclases de categorías y no de otras.

Se trata de un largo trayecto que los niños y las niñas van experimentando y completando, aunque nunca del todo, con la ayuda de diferentes elementos, entre ellos la literatura.

En definitiva, la literatura no debería ser instrumentalizada con el fin de inculcar determinados valores o adoctrinar, pero el encuentro con lo literario supone una experiencia singular y muy poderosa de aprendizaje, una vivencia única. Asimismo, plantea diferentes dilemas a los que enfrentarse, como puede ser la interpretación que se dé a un valor en un momento determinado, como expone Mata (2014: 107). Por ejemplo, el valor de la lealtad suele tener una connotación positiva, sin embargo, según en qué contexto se encuentre la persona mostrando lealtad, quizás no resulte tan positivo.

Uno de los beneficios que ofrece la lectura es que el lector o la lectora puede emitir sus propios juicios sobre lo que está leyendo, juzgar o en realidad entender el porqué un personaje actúa de esa forma, empatizar con ellos y ellas. A su vez, la LIJ también ayuda a que la persona lectora entienda otras formas de ver el mundo o sentirse identificada con ellas.

Sin embargo, la simple lectura de una obra literaria puede no provocar ningún tipo de reflexión en el lector o la lectora. O, si la provoca, en muchas ocasiones en el ámbito educativo se coarta la oportunidad de reflexionar de una manera más compleja y crítica, limitando la lectura a preguntas cerradas que buscan datos específicos de la misma, en vez de tratarla en su totalidad. Por ello, como dice Juan Mata (2014: 110) para que no ocurra esto “es necesario hacer de la lectura una actividad consciente y orientada en esa dirección”.

En las escuelas o espacios educativos, se deberían ofrecer obras literarias que les permitan desarrollar todos estos aspectos y no les conduzcan a entender la vida de una sola forma. La literatura les ayuda a descubrir aspectos de la vida real que en algún momento conocerán o se enfrentarán a ellos, por ello, no hay que tratarlos como temas tabúes y evitarlos, sino ayudarles a que ellos mismos y ellas mismas los comprendan por sí solos y solas través de las obras literarias.

Las autoras del artículo “La construcción de la identidad a través de los cuentos infantiles: un estudio de caso” (2020: 76) citan a Lardín (2003) quien defiende que “a la ficción se le exige un vallado físico, unos raíles como los del tren del terror del parque de atracciones, para que no suponga riesgo alguno en los cerebros maleables de nuestros pequeños. Se plantean censuras previas cuando en realidad la ficción ya dispone de ese vallado: su propia definición”. Idea que comparte Zañabro (2017: 4), quien expone el doble pensamiento de gran parte de la población adulta sobre la infancia y la literatura infantil: las criaturas son seres libres de ideologías, independientes y espontáneos, pero, a su vez, las personas adultas sienten preocupación por el efecto que pueden tener en ellos y ellas estas obras, sin tener en cuenta, que ya están impregnadas de determinadas ideologías.

Finalmente, tanto el profesorado como las familias deberían empezar a tener en cuenta el concepto de educación literaria más que el de enseñanza de la lectura. Ya que el primero de ellos aborda cómo el público infantil debería concebir todas las lecturas de una manera reflexiva y sensible. Éste sería el objetivo que tiene la conversación

literaria, un tipo de metodología, para algunos autores y autoras, o simplemente, una nueva forma de tratar la literatura en el aula de hoy en día.

3.4 La conversación literaria en el aula.

La educación literaria tiene como objetivo principal la comprensión textual, entendida ésta como la capacidad de las personas para ver con una nueva visión aspectos de la realidad a partir de los aprendizajes adquiridos en la lectura, tal y como se indica en la introducción del artículo “El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación” de Isabella Leibbrandt (2018).

Para fomentar dicha comprensión y futuro resultado existen diversas maneras, una de ellas sería la conversación literaria. Leibbrandt (2018:1) la presenta como “una determinada metodología como parte central de las clases de literatura que, a la vez abarca múltiples competencias involucradas, entre otras la competencia lectora, la competencia para conversar, argumentar, escuchar y entender en cuyo transcurso influyen además factores emocionales y motivantes”.

Posteriormente, se menciona el modelo de conversación literaria de Heidelberg (Leibbrandt, 2018: 5) el cual explica que más que una técnica específica, se trata de una actitud ante el texto, el alumnado y la conversación, siguiendo ciertos rasgos metodológicos. Idea que comparte el escritor Aidan Chambers en su obra *Dime* (2007: 13), quien defiende que este tipo de conversaciones no se consiguen siguiendo unos determinados pasos o siguiendo una metodología determinada, sino con la práctica. Prosigue con que “se trata de un enfoque y no de un método o un sistema con un programa esquemático. No hay reglas, sino una simple manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de ellos puede adaptar para ajustarlo a su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes” (Chambers, 2007: 13).

Pero, ¿por qué conversar ayuda a entender e interiorizar más la lectura? Cuando un grupo de personas habla sobre un libro, se comparten pensamientos y emociones que les ha suscitado la lectura y conjuntamente construyen un significado del texto (Chambers, 2007: 27). Asimismo, se da la oportunidad de ver las reflexiones de cada persona desde una perspectiva diferente, ya que la respuesta que se nos da a nuestra interacción supone la interpretación que se ha hecho de la misma (Chambers, 2007: 31). Cada una de las aportaciones sobre el texto puede ir asociada a una vivencia personal en la realidad, por ello, conversar con los más pequeños y las más pequeñas sobre las obras que leen significa “ayudarles a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas” (Chambers, 2007: 12).

Esta actitud ante las obras literarias leídas en el aula se caracteriza por no tener unos objetivos predeterminados, la conversación va tomando su forma en función de las contribuciones que los y las participantes van haciendo (Leibbrandt, 2018: 2). A su vez, es importante tanto que todas las personas intervengan de manera igualitaria, como que sus contribuciones sean de calidad.

Con el término calidad se hace referencia a pensamientos que tengan que ver con el texto y a su vez pueda estar relacionado con la experiencia personal, evitando aportaciones tales como anécdotas o comentarios triviales que no están muy relacionados con el texto. Para ello, Leibbrandt (2018: 6) reconoce como requisito fundamental “la capacidad de interesarse por cosas nuevas y desconocidas que, en este caso significa, por ejemplo, dejarse llevar por un comentario en la conversación para entrar en un nuevo tema”. Para lograrlo y entablar una conversación natural y auténtica es importante crear un ambiente cercano en el que los y las estudiantes se sientan cómodos y cómodas para participar, sin dar por no válida ninguna de las contribuciones, ya que como dice Chambers (2007: 34) lo que se consigue con este tipo de conversaciones “excede ampliamente lo que cada uno de los miembros del grupo podría haber logrado solo. Cada miembro sabe una parte pero ninguno sabe todo”.

Además, la conversación literaria trae consigo múltiples interpretaciones de un simple párrafo, escena o mensaje de un texto, que en parte, es lo enriquecedor de esta práctica. Por este motivo, la empatía es imprescindible por parte de todo el grupo de personas que participan, abrirse y estar dispuesto o dispuesta a sentir emociones y entender las del resto, y mostrar una actitud flexible y tolerante, a la vez que valiente a contar a los compañeros y a las compañeras experiencias personales (Leibrandt, 2018: 6). La valentía es una cualidad humana que Nickel-Bacon considera necesaria, como se puede observar en la siguiente cita “se trata de percibir dónde y de qué modo el texto llega profundamente a mi propio ser y, en segundo lugar, tener la valentía para compartirlo con los demás” (citado en Leibrandt, 2018: 7).

Pero no hay que olvidar que se está hablando de literatura, por lo que dentro de esta conversación los elementos textuales tienen un gran papel. Como explica Chambers (2007: 24-25) los seres humanos crean asociaciones entre la realidad y los elementos que ofrece el texto, los cuales son expresados con el uso de diferentes recursos literarios como metáforas, comparaciones, expresiones o juegos de palabras. Por ello, también es importante que el profesorado guíe al alumnado para que preste atención a éstos.

En cuanto a cómo llevar a cabo una conversación literaria, como ya se ha comentado anteriormente, no existe una serie de pautas a seguir para conseguir un resultado satisfactorio. Sin embargo, es cierto que es necesario un equilibrio entre la libertad que se dé a quienes participan y una imprescindible y necesaria dirección por parte de la figura mediadora (Leibrandt, 2018: 9).

Esta autora denomina “impulsos” a estas pequeñas directrices que considera necesarias, aunque luego no sea necesario utilizarlos en el transcurso de la conversación, para conseguir una práctica fructífera. Empezando en primer lugar, con la eliminación de todas aquellas preguntas de tipo respuesta específica que no promueven la reflexión (Leibrandt, 2018: 10).

Se trata de un recurso que puede ayudar a la tertulia en caso de que las aportaciones comiencen a escasear o enviar un estímulo al comienzo de la misma. El mediador o la mediadora que vaya a guiar la conversación debe realizar una previa preparación en la que se puede plantear aspectos como: sobre qué temas podría hablar el alumnado, impulsos que conduzcan hacia experiencias personales o al contrario, hacia el texto (Leibrandt, 2018:11).

Hablando del papel de la persona moderadora, Werner (2014) destaca unas cuantas facetas que considera realmente importante dominar por su parte, entre ellas “organizar la relación interactiva, cuidar en la conversación el cumplimiento de expresiones de razonamiento por todos los participantes, enlazar los argumentos de los hablantes, recoger los cambios en el razonamiento por parte del grupo y utilizarlos posteriormente en la conversación, resumir al final los comentarios y las interpretaciones” (citado en Leibrandt, 2018: 9).

No obstante, en este artículo se exponen algunas posturas de quienes defienden una intervención por parte del profesorado limitada, considerando que ha de ser el alumnado quien inicie esta conversación sin la necesidad de ningún impulso. Esto se debe a que suele ser común en este tipo de actividades, la necesidad por parte del alumnado de sentir una continua aprobación de la figura docente (Leibrandt, 2018: 9).

Por otra parte, como Cecilia Bajour indicó en una conferencia en la VII Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura celebrada en el año 2010 en Bogotá, “la predisposición a la sorpresa por parte del mediador es de por sí una postura metodológica e ideológica en toda conversación sobre libros”. Con esto se quiere decir, que quien guíe la tertulia no puede conocer todo lo que va a ocurrir en la conversación y por ese motivo debe prepararse para no tener en todo momento ese conocimiento. Incluso como afirma Leibrandt (2018: 3) la persona moderadora también puede tomar el papel de un participante o una participante más, integrándose en la conversación, “expresando incluso nuestra propia incomprensión en la búsqueda común del significado”.

Por último, se hablará de uno de los factores más importantes para llevar a cabo una conversación literaria placentera: la elección del libro. Como expresa Chambers (2007: 15) “la elección del libro es esencial para la conversación, al igual que lo es un tema para hablar”. En efecto así es, la lectura debe estar adecuada a los intereses de los lectores y las lectoras, así como de la figura moderadora, para fomentar las ganas de participar e integrarse en ella.

Sin embargo, no hay que confundir tener en cuenta los intereses y gustos de las personas que participan, con elegir un libro que es diferente al tipo de lecturas que suelen escoger para leer. Ya que sino se estarían eliminando las posibilidades y oportunidades de explorar y descubrir nuevos mundos.

Hablando sobre la elección del libro, para la propuesta didáctica de este trabajo se ha decidido escoger la obra clásica de *Oliver Twist*, del autor Charles Dickens. El motivo de su elección se debe a que se trata de la lectura trimestral que iba a comenzar a leer el grupo con el que se estaba realizando las prácticas escolares, 6º de Educación Primaria. Asimismo, hubiese sido la obra que se hubiese escogido para llevar a cabo la propuesta en el aula, pero que no pudo ser llevada a cabo tal y como se había planeado debido a la emergencia sanitaria del Covid-19, por lo que será desarrollada a modo de caso hipotético.

Asimismo, son muchos los centros educativos que optan por esta lectura para trabajarla con los cursos de 3º ciclo. Se podría decir que una de las razones con mayor peso sería que se trata de una obra de la literatura clásica, y, como explica la catedrática en Sociología Carmen Elboj en el programa de aprendizaje y acompañamiento emocional a través de los libros, llamado “Libros que unen” (2020), uno de los principios en los que se basan las tertulias literarias dialógicas son en la lectura de obras pertenecientes a la literatura clásica. Prosigue afirmando que “las principales razones de que sean lecturas de la literatura clásica son: consenso universal sobre el valor de la literatura clásica, su

valor es atemporal, no caduca, les servirá para siempre; son textos de gran riqueza y posibilidades de aprendizaje y, además, inspiran la reflexión y la crítica” (Elboj, 2020).

Además de ser una obra clásica y por lo tanto, llevar implícitos ciertos aspectos literarios y lingüísticos propios, su argumento, con ciertas pinceladas autobiográficas, es otra de las razones por la que es considerada una obra recomendable para los más pequeños y las más pequeñas. No obstante, estos aspectos serán desarrollados en mayor profundidad en apartados posteriores.

3.5 Charles Dickens y su obra.

Charles John Huffam Dickens, más conocido por Charles Dickens, nació el 7 de febrero de 1812 en la ciudad portuaria de Portsmouth, al sur de Inglaterra. Charles era el segundo de ocho hermanos, fruto del matrimonio de John Dickens, trabajador del puerto y Elizabeth Barrow, ama de casa.

Durante su infancia, su familia y él tuvieron que residir en diferentes ciudades, debido al trabajo de su padre. Una vez aposentados en Londres, su padre fue encarcelado por deduas que no pudo hacer frente, y las cuales debían de ser constantes. La situación económica que vivía la familia hizo que con tan solo 12 años, el pequeño Dickens tuviera que ponerse a trabajar en una insalubre fábrica de betún. Esta experiencia le sirvió para conocer en qué condiciones vivían lo que se consideraba las clases más humildes, y posteriormente denunciarlo en sus obras. Además, el trayecto que hacía para ir y volver de la fábrica le permitió observar con gran detalle el paisaje de las calles londinenses y el tipo de transeúntes que deambulaban por ellas. Otro de los aspectos que más caracteriza a sus novelas.

Como relata Molina Ruiz en su ensayo “Traducciones y plagios de Oliver Twist en español” (2016: 18) la familia de Charles se fue a vivir a la prisión *Marshalsea*, la cual ofrecía habitaciones a las familias de los deudores; ésta resultó una opción más asequible para las circunstancias económicas que estaban viviendo. Sin embargo,

Dickens se alojó en una posada que estaba a pocos kilómetros de la fábrica. Allí pudo seguir conociendo y conviviendo con todas aquellas injusticias sociales que sufría la población londinense más pobre y que reflejará críticamente en sus novelas.

Se podría decir que el autodidactismo fue su método de aprendizaje, debido a su corta experiencia en la escuela. También su aprendizaje se debe a los libros que devoraba como por ejemplo, *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes o *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, entre otros (Molina, 2016: 19).

En 1827 y con 15 años, comenzó a trabajar como taquígrafo judicial, al año siguiente fue reportero parlamentario en Doctor's Commons. En sus obras se puede apreciar este contacto que tuvo con el mundo de la Justicia, el cual hizo que adquiriese algunos de los conocimientos y procedimientos propios de éste.

Unos pocos años más tarde comenzó a trabajar como periodista en varios periódicos populares de la época, como son *The True Sun* y luego *Morning Chronicle*. Este último publicó sus primeras producciones de carácter político bajo el seudónimo de Boz.

A partir de este momento, comienza la carrera literaria de Charles Dickens y empiezan a producirse unos grandes cambios en su vida a gran velocidad. En 1836 se casa con Catherine Thompson Hogarth, con quien creó una familia de 10 miembros. Como afirma Alberto Piernas en el blog *Actualidad Literatura*, Dickens intentó inculcar el cristianismo a sus hijos e hijas a través de diferentes maneras, y una de ellas fue la literatura con su obra *La vida de Nuestro Señor* (1849).

El periódico donde trabajaba le dio la oportunidad de publicar algunas de sus grandes obras que siguen presentes a día de hoy, como es *Oliver Twist* (1838). Dickens publicaba sus obras en entregas, lo que generó una relación más estrecha con su público, además de una gran influencia por denunciar injusticias presentes en esa época (Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004).

Su éxito y popularidad fue tan grande que se empezó a hacer conocido en otros países como Estados Unidos, Italia o Francia, los cuales visitó más de una vez. En uno de esos viajes al país americano se queda bastante desencantado y decide escribir una novela llamada *Notas de América* (1842) en la que trata la esclavitud que reinaba en esos territorios. Dicha obra ofende e indigna tanto a la población americana que hizo que recibiera un gran número de críticas.

No obstante, vuelve a resurgir con otra de sus grandes obras como es *Canción de Navidad* (1843) en la que trata de transmitir al lector o a la lectora la necesidad de gente generosa y bondadosa en un mundo lleno de injusticias.

La década de los 40 supone una época de éxito y fama mundial por parte del autor, realiza viajes, conferencias y obras benéficas por muchos países, además de ser traducidas muchas de sus obras a distintos idiomas (Molina, 2016: 20). En un momento determinado decide embarcarse en la aventura de montar una compañía teatral con algunas personas de su entorno más cercano.

En 1846 funda su propio periódico llamado *Daily News* y en 1848 escribe la novela *Dombey e hijo*, que podría decirse que inaugura su etapa de madurez. El argumento de la novela está planificado completamente en comparación con la tendencia a la improvisación que solía utilizar en sus anteriores obras, además hace un uso excelente de los recursos novelísticos (Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004).

La década de los 50 comienza con la publicación de una de sus obras más autobiográficas conocida como *David Copperfield* (1850) y la fundación en el mismo año de su revista *Household Words*. En ésta publicaba textos de autores no muy conocidos, ensayos suyos con la tendencia a la reforma social que le caracterizaba, así como la publicación de dos de sus grandes obras: *Casa desolada* (1853) y *Tiempos difíciles* (1854).

A lo largo de la década comienza a tener que enfrentarse con algunos problemas de salud y con el divorcio de su matrimonio en 1858. Cuando finalizó su gira por Estados Unidos hacia 1868, su salud ya no era la que era y aún así continuó trabajando en sus obras. El 9 de junio de 1870 Charles Dickens falleció a causa de una apoplejía, dejando inacabada su última novela *El misterio de Edwin Drood* (Molina, 2016: 21).

En definitiva, es una de las grandes figuras que ha dado el siglo XIX, defensor de la novela realista y conocido por sus constantes denuncias, tanto implícitas como explícitas, de las injusticias y lacras que vive la sociedad más humilde de la Inglaterra de esa época. Obras críticas que a día de hoy son consideradas clásicos de la literatura universal y siguen estando presentes tanto en la lectura de las personas adultas como en la de las criaturas más pequeñas.

3.6 La novela realista.

Como Dickens, otras muchas personas dedicadas a la literatura optaron por plasmar en sus obras la cruda realidad del momento sin ninguna censura, como dice Yvan Lissorgues en su ensayo “Hacia una estética de la novela realista (1860-1897)” había tal consenso sobre el Realismo por parte de todos los escritores y todas las escritoras que era una redundancia llamarla novela realista, ya que “hablar de novela sobreentiende realismo y viceversa” (Lissorgues, 2008: 54).

Esta corriente estética nace a mediados del siglo XIX y supone una ruptura total de lo que predominaba entonces, el Romanticismo. La comunidad literaria empezó a sustituir la evasión del mundo real y la subjetividad por mostrar un mundo objetivo lleno de penurias, miserias y desigualdades. Este cambio podría deberse a la Revolución Industrial, la cual supuso una cantidad de cambios tanto históricos, políticos como culturales.

Es la época de las industrias, de la aparición de nuevas ideologías políticas y de cambios en las clases sociales, tomando mayor protagonismo la burguesía y la clase obrera.

Asimismo, se produce un aumento de la población y un masivo éxodo rural que produce una situación de pobreza y marginación de gran parte de la ciudadanía (Ojembarrena, 2015: 47).

En el ámbito cultural, como señala el profesor Ojembarrena (2015:48) “hasta la literatura deja de ser un fenómeno artístico minoritario y se convierte en reflejo de la sociedad gracias a la “literatura por entregas” y el folletín”, como se mencionaba previamente en el apartado de la vida de Dickens. Y, es que en esta época la literatura sufre de cierto utilitarismo, pretendiendo “ser un arte “útil” socialmente” (Requena, 2002: 193).

En 1856, Edmond Duranty decidió publicar en su revista *Le Réalisme* cuáles eran los objetivos principales de esta corriente: “El realismo pretende la reproducción exacta, completa, sincera, del ambiente social de la época en que vivimos...Esta reproducción debe ser lo más sencilla posible para que todos la comprendan” (citado en Requena, 2002: 191).

Partiendo de esta base, la autora María del Corpus Requena señala otros aspectos que lo caracterizan, como por ejemplo abordar a los personajes en todas sus dimensiones: entorno, costumbres, personalidad, ... a través de una minuciosa descripción utilizando un lenguaje preciso. Asimismo, se puede apreciar un tono crítico por parte del autor o la autora que utiliza para denunciar algún aspecto de la sociedad y sus condiciones. En relación con esta característica, se suma un ambiente de pesimismo y un aumento de personajes pertenecientes a las clases más humildes que relatan sus vivencias. Por último, para lograr plasmar todos estos aspectos en las obras se requiere de unas “técnicas narrativas “realistas” o “veristas” en la captación de ambientes, lugares y personajes” (Requena, 2002: 195).

Respecto a esta última característica, el ensayo de Yvan Lissorgues profundiza más en este tema, “para los novelistas del siglo XIX, la realidad natural, social, humana tiene valor sustancial, y el mejor homenaje que se le puede tributar es buscar los medios más

adecuados para representarla con fidelidad” (Lissorgues, 2008:59). El autor se centra en dos aspectos concretos, la reproducción de la conversación corriente y la expresión del erotismo, para analizar este cambio en el lenguaje.

El primero de ellos, refleja visiones distintas de varios autores. Por un lado, cita a Altamira diciendo que el Realismo “hace hablar a sus personajes como aquellos de carne y hueso de que son reflejo” (citado en Lissorgues, 2008: 61) pero puntualiza que representar la realidad en una novela empleando este tipo de lenguaje no es tan sencillo como parece, argumentándolo con una cita de Galdós, quien afirmó que “una de las mayores dificultades con las que tropieza la novela en España consiste en lo poco hecho y trabajado que está el lenguaje literario para reproducir los matices de la conversación corriente” (citado en Lissorgues, 2008: 61). Asimismo, prosigue citando a Valera quien también está a favor de la necesidad de cierta depuración en el lenguaje de los personajes “para buscar y hallar la verdad estética que no es lo mismo que la verdad real y grosera” (citado en Lissorgues, 2008: 61).

En cuanto a la cuestión del erotismo, sigue la misma línea del asunto tratado anteriormente, añadiendo la dificultad de que es considerado un tema tabú, por lo que su representación con total veracidad en las obras resulta también complicado (Lissorgues, 2008: 62).

Por lo tanto, aunque la principal característica de esta corriente literaria sea la fiel representación de la realidad, hay quienes consideran que cierto toque estético en sus palabras es necesario. Como indica Ojembarrena (2015: 49), Gustave Flaubert en su obra *Madame Bovary* (1857) relata un acontecimiento de la vida real pero muestra un mayor interés por las cuestiones artísticas y estéticas que por la sociedad. Lo mismo menciona Hauser citando palabras del protagonista “la realidad, para mí, no es más que un trampolín” (citado en Requena, 2002: 193). De la misma manera concluye Lissorgues citando palabras de Altamira, el cual considera que no es suficiente con que el o la novelista sea observador u observadora sino que “es preciso que sea un observador ilustrado” (Lissorgues, 2008: 67).

Entre otros autores internacionales que destacan en esta época se encuentran Stendhal con su obra *Rojo y negro* (1830) donde entiende la novela como “un espejo que se pasea por un camino real” (citado en Requena, 2002: 193) y alguno de los personajes que contiene todas las características realistas mencionadas anteriormente destacan Julien Sorel y Madame de Rênal. El pequeño personaje de Oliver Twist de Charles Dickens o Rodia Raskólnicov de la novela *Crimen y castigo* (1866) del ruso Fiódor Dostoyevski.

Por otro lado destacan Honoré Balzac con su obra *Papa Goriot* (1834) y el francés Emile Zola con títulos como *Nana* (1880) o *Germinal* (1885). Este último fue el creador del Naturalismo, tal y como lo define Requena (2002: 196) “en primer lugar, acentúa o lleva a sus últimas consecuencias las características del Realismo; además, añade algunas propias, derivadas de su concepción del mundo y del arte”. Ambos novelistas grandes influyentes de la novela realista española, en la cual destacarían José María de Pereda, Clarín, Emilia Pardo Bazán o Benito Pérez Galdós con su obra *Fortunata y Jacinta* (1887).

3.7 Análisis de la obra de *Oliver Twist*.

Para la propuesta didáctica se ha escogido la edición publicada en 2006, perteneciente a la colección Cucaña de la editorial Vicens Vives, la séptima reimpresión realizada en el año 2010. Se trata de una adaptación de Pablo Antón Pascual y las ilustraciones son trabajo de Christian Birmingham. El motivo de la elección de esta edición en concreto se debe en primer lugar, a que era una de las propuestas en el centro para trabajar con el grupo con el que se iba a llevar a cabo la secuencia didáctica. Y, en segundo lugar, se trata de una edición que los centros educativos suelen escoger por el tipo de adaptación que se hace para el público infantil, utilizando un lenguaje comprensible para el nivel de éste. Además de ofrecer otro tipo de ayudas para una mejor comprensión de la obra, que se desarrollarán a lo largo de este apartado.

En cuanto a sus elementos visuales y estructurales, se trata de un libro de 168 páginas, de tapa blanda y con unas dimensiones más anchas de lo normal. Existe una combinación entre ilustraciones a color que principalmente ocupan la portada, contraportada y en algunos capítulos una página entera, representando la situación que está siendo narrada. Asimismo, este tipo de ilustraciones complementan las descripciones del autor, ya que al ser su tamaño más grande y a color aportan una información visual sobre el entorno, el decorado de la escena o la vestimenta de los personajes. De este modo, se le permite a la persona lectora hacerse una idea más concreta.

Por otro lado, están las ilustraciones en blanco y negro que suelen aparecer en un tamaño más pequeño. Principalmente, sirven como apoyo a la descripción que el autor hace de los personajes o de algún objeto en concreto. Aunque en algunas de ellas, sí que complementan algunos aspectos del texto, como por ejemplo las emociones que un personaje está viviendo a través del dibujo de su expresión facial.

Esta edición consta de dos partes, la primera formada por veinticuatro capítulos y un epílogo y, por otro lado, un apartado que ofrece una serie de actividades para trabajar diferentes aspectos de la obra, así como una breve biografía del autor con los datos y las obras más relevantes de su vida. No obstante, en la propuesta didáctica que se va a desarrollar en este trabajo, estas secciones no se tienen en cuenta.

La extensión de los capítulos, los cuales tienen un título cada uno, suele ser de aproximadamente seis páginas y respecto a la tipografía, se usa *Times New Roman* en tamaño 12. Aunque de los aspectos lingüísticos se hablará más tarde, como ya se ha dicho previamente se trata de una edición adaptada para facilitar la comprensión del público más pequeño, por ello en algunos pies de página se encuentra el significado de aquellas palabras o expresiones que pueden resultar complicadas de entender por el alumnado.

Teniendo en cuenta esto y a pesar de que años más tarde la historia del joven Oliver Twist pasó a considerarse una obra de la literatura infantil y juvenil, con versiones bastante edulcoradas, lo cierto es que el argumento no deja de ser una historia dura de la vida de un niño huérfano en el Londres del siglo XIX.

Como ya se ha mencionado previamente en el apartado de la novela realista, en este siglo se ubica una serie de acontecimientos históricos como es el de la Revolución Industrial y el éxodo rural, el cual hace que las ciudades aumenten su población de forma masiva. Predominaban dos clases sociales: la alta que podía disfrutar de todas las riquezas y privilegios que quisiera y la baja, en la que se encontraba la clase obrera. Asimismo, en la obra se hacen diferentes alusiones a las zonas en las que se ubicaba cada grupo social en la ciudad de Londres. La siguiente cita se encuentra en el capítulo diecisiete, cuando la joven Nancy se dirige hacia su encuentro con la señora Rose Maylie:

Nancy sabía que no podía perder un solo instante, así que atravesó a toda prisa los oscuros y sucios callejones de Spitalfields para dirigirse hacia West End, un barrio rico de la ciudad que quedaba en la zona oeste (2010, p. 108).

Entre otros aspectos a comentar, estos grupos sociales más humildes se vieron obligados a realizar trabajos de largas jornadas y en duras condiciones, en la que los niños y las niñas también participaban, ya que la educación era otro de los grandes privilegios que no todo el mundo podía disfrutar. Este hecho queda reflejado en el segundo capítulo de la obra:

A las cinco y media, uno de los vigilantes del hospicio golpeó la campana con todas sus fuerzas para despertar a los niños. Los muchachos abandonaron la cama, engulleron su ración de gachas y fueron llevados a la fábrica colindante para que empezasen su jornada laboral. El lugar de trabajo era una sala enorme, sucia y mal ventilada, llena de bancos sin respaldo que estaban dispuestos en filas interminables. Los chicos se sentaban a un lado y las chicas al otro, y todos eran sometidos a una vigilancia estricta para que no abandonasen su

puesto de trabajo ni un solo instante. La tarea que le asignaron a Oliver consistía en deshacer con las manos trozos de cabos y cuerdas usadas de los barcos para que pudieran volverse a utilizar. Los muchachos del hospicio trabajaban de sol a sol, seis días a la semana (2010, p. 16).

Otras personas, dadas las circunstancias, se dedicaban a la mendicidad e incluso a la delincuencia. En cuanto a uno de los grupos más vulnerables como son las criaturas, aquellas que no gozaban de haber nacido en una familia adinerada, tenían que sobrevivir en sucios hospicios sin ninguna ley que les protegiese, como es el caso de Oliver. A lo largo de la narración se hace referencia a los diferentes establecimientos donde pasa su infancia, como se indica en el primer capítulo cuando se dice “El niño permaneció en el hospicio durante ocho o diez meses. Fue alimentado con biberón. Tras ese tiempo, lo enviaron a un orfanato ruinoso situado cerca del hospicio” (2010, p. 10). Así como en las condiciones en las que lo hacía:

Durante los seis primeros meses, Oliver pasó todavía más hambre que con la señora Mann. [...] Como no tenían compromisos sociales que atender, ni recibían visitas de familiares, el hospicio apenas cuidaba de la higiene de los niños (2010, p. 16).

La trama comienza con su nacimiento y a la vez, el fallecimiento de su madre. Tras haber vivido varios años en el hospicio de la señora Mann y el orfanato, Oliver se va a vivir con la familia Sowerberry, la cual se podría decir que literalmente ha comprado al muchacho:

-¿Y cuánto dan por el chico?

-Bueno, ya sabe, estos benditos lugares públicos hacen una labor estupenda pero no cuentan con un gran presupuesto...-se lamentó el bedel, que había recibido de la Junta cinco libras para resolver el caso.

-¿Pero cuánto dan por él? -insistió Sowerberry.

-Una libra, pero le aseguro que no encontrará otro muchacho igual (2010, p. 20).

Tras este acontecimiento sufre maltrato, explotación infantil y se encuentra con bastantes personajes indeseados que no le hacen el camino demasiado fácil, entre ellos una banda de ladrones liderada por un viejo judío y constituida por unos cuantos jóvenes que tienen un pasado similar al de Oliver. Afortunadamente, se encuentra con dos familias, la del señor Brownlow y la de la señora Maylie, que le ayudan no solo a tener una vida mejor, sino a resolver uno de los misterios que guarda la historia: su verdadero origen perteneciente a una clase social alta, desvelado en el vigésimo primer capítulo.

En cuanto a los personajes, predominan los masculinos empezando desde los protagonistas hasta los personajes más secundarios, como puede ser el librero que aparece en el quinto capítulo. Respecto a los personajes femeninos, se podría hacer una clasificación de tres tipos, en función del rol que tienen en la historia.

En primer lugar, se encontrarían aquellas que desde que conocen a Oliver se encargan de cuidarlo y protegerlo, los únicos personajes femeninos que lo tratan con cariño. Este es el caso de Rose y la señora Maylie o la señora Bedwin, esposa del señor Brownlow, todas ellas pertenecientes a una clase social alta. Esta información se conoce por los detalles que el autor aporta sobre sus viviendas, en las cuales se aloja Oliver. El siguiente fragmento pertenece al capítulo catorce y hace referencia al día siguiente del asalto en la casa de Rose y la señora Maylie:

Estaba amaneciendo, y afuera caía una lluvia torrencial. Adentro, en la cocina, los tres criados que habían perseguido con escopetas y perros a los ladrones charlaban animadamente. Giles, el mayordomo, se enorgullecía de su buena puntería, pues había alcanzado con una de sus balas al ladrón que había entrado en la casa (2010, p. 86).

Por otro lado, estaría el grupo de las mujeres que se caracterizan por su avaricia y poca empatía por el resto, donde parece ser que el dinero es la cuestión primordial, este es el caso de la señora Thingummy, la señora Mann o la señora Corney, entre otras. Todas

ellas ejercen oficios que desde épocas remotas se asocian a la mujer, como es el de comadrona o regenta de un hospicio. A continuación, se mostrarán unos pequeños fragmentos donde se puede apreciar estas características descritas de las mujeres mencionadas:

En el primer capítulo, se relata el primer hospicio donde vivió Oliver. Ahí se introduce de una forma un tanto irónica al personaje de la señora Mann, de la cual se dice:

Tras ese tiempo, lo enviaron a un orfanato ruinoso situado cerca del hospicio. Allí fue criado por la señora Mann, una mujer sensata y experimentada que cuidaba muy bien de los niños, aunque sabía cuidarse mucho mejor a sí misma, pues gastaba en su propia comida la mitad de la escasa asignación del orfanato (2010, p. 10).

Unos capítulos más adelante, reaparece el personaje de la señora Thingummy, cuyo estado de salud se encuentra en un momento crítico. Decide reunirse con la señora Corney para contarle un secreto que había guardado desde hace años: en el nacimiento de Oliver le robó a la madre los únicos objetos que podían hacer que éste tuviera una vida buena.

-Escúcheme. Yo le robé una cosa a aquella pobre muchacha enferma... -continuó la señora Thingummy.

-¿Le robó? ¿Y qué es lo que le robó? -preguntó intrigada la señora Corney.

-Lo único que tenía: oro.

-¡Oro!

-Sí. Me encargó que lo guardase. ¡Oh, señora Corney, si lo hubiesen sabido todo quizás lo habrían tratado mejor! (2010, p. 74).

A consecuencia de esto, la señora Corney va a recuperar a la casa de empeños lo que había llevado la señora Thingummy. Posteriormente, y con el único objetivo de lucrarse del negocio, decide vendérselo a otro de los personajes que no le hace la vida fácil al

pequeño Oliver. De nuevo, se vuelve a leer una de las preguntas más repetidas en la obra, aunque aparezca formulada de diferentes formas: “¿Cuánto vale lo que me contó la señora Thingummy?” (2010, p. 100).

Por último, se podría hacer un tercer grupo en el que estaría Nancy, la joven que vive en la casa de los pequeños ladrones y a la que siempre se le está recordando con desprecio su pasado, como se puede apreciar en las palabras de Sikes cuando Nancy trata de defender a Oliver: “¿Cosas? ¿Acaso has olvidado quién eres y a qué te dedicas?” (2010, p. 62). Preguntas que se resuelven en el capítulo diecisiete cuando Nancy se reúne con Rose: “Nancy había pasado su infancia y su adolescencia en los peores tugurios y burdeles de Londres, pero en el fondo de su corazón conservaba un natural bondadoso” (2010, p. 108).

Este joven personaje llega a tener un papel activo en la historia e incluso el de salvadora de Oliver, aunque finalmente muere siendo una víctima más de la violencia de género, presente hoy en día. Duro acontecimiento que se relata de la siguiente forma:

Sikes sacó su pistola, dispuesto a disparar. Pero sabía que, a aquellas horas, el estruendo de la pólvora alertaría a todo el vecindario, así que optó por golpear a Nancy con la culata de la pistola. Al recibir el golpe, la muchacha se tambaleó y cayó al suelo, aunque aún tuvo tiempo de arrastrarse hasta los pies de Sikes y suplicar clemencia. Pero no sirvió de nada: Sikes alzó un bastón y le propinó a Nancy un golpe seco en la cabeza que la dejó inconsciente. Algunas horas después, un sol radiante iluminó la habitación donde yacía el cadáver de la muchacha en medio de un gran charco de sangre (2010, p. 130).

En general, descartando a las dos familias de clase alta que le ayudan y le dan la oportunidad de vivir en unas condiciones que todo ser humano tendría que tener, el resto de personajes tienen un rasgo característico en común: la avaricia y la hipocresía que se refleja en su falsa amabilidad y generosidad para ayudar a la comunidad. Como es el caso del señor Bumble, a quien su único incentivo para hacer algo por alguien es saber cuánto dinero va a conseguir. En esta misma línea, se encuentran las dos mujeres

mencionadas anteriormente, ambas capaces de robar algo que determina el futuro de Oliver.

Indudablemente, hay que hacer mención especial al personaje de Fagin, el hombre que escondido bajo la figura de protector, da cobijo a Oliver y, en realidad, es uno de los que más se beneficia y aprovecha de él.

La novela está impregnada de situaciones que reflejan la labor que realizaban los empleados y empleadas de los servicios públicos de la ciudad. Con el uso de un tono irónico y en otras ocasiones humorístico, se aprecia esa crítica de la sociedad de la época que tanto caracterizaba a Dickens. Sobre todo, se puede apreciar en el personaje del señor Bumble, quien ejercía de bedel del hospicio y como se dice en la obra “se encargaba asimismo de todos los asuntos relacionados con los pobres de la comarca” (2010, p. 11). A continuación, se cita un fragmento en el que el señor Bumble se reúne con Monks para hablar de negocios:

El forastero deslizó dos monedas más encima de la mesa.

-Comprenda que el sueldo de un empleado público es modesto -se excusó Bumble -, así que tengo derecho a ganarme una propinilla... ¿Qué quiere que le cuente? (2010, p. 98).

Otra situación en la que se puede percibir esto es en la escena en la que Oliver pide más comida en el orfanato y, consecuentemente, se le lleva a la Junta:

El incidente fue debatido en la Junta, donde todos se llevaron las manos a la cabeza al saber que el joven Oliver se había atrevido a pedir más comida. Los miembros de la Junta concluyeron que el erario público no podía seguir manteniendo a un sujeto así (2010, p. 18).

Asimismo, es una obra en la que se critican las duras condiciones de las personas más vulnerables y principalmente, la de las criaturas sin familia, a las que se les cosifica

constantemente a lo largo de la historia y se les trata o mejor dicho, desprecia de una manera descomunal:

El señor Bumble pagó las dos libras prometidas y se marchó. Mientras tanto, la señora Sowerberry le dio a Oliver unas sobras que el perro no había querido.

-¡Venga, ya está bien, saco de huesos! ¡No voy a pasarme toda la noche aquí, viéndote comer! ¡Sígueme! (2010, p. 22).

Asimismo, Charles Dickens refleja en su obra, más concretamente en el epílogo, un gran predominio del bien sobre el mal, donde otorga a cada uno de los personajes un final acorde a su comportamiento y desarrollo a lo largo de la historia. Al pequeño Oliver Twist le depara una vida con las personas que le han ayudado y más le quieren, una vida con esas condiciones básicas que él tanto agradecía y no era más que lo que todo ser humano debería tener. El joven, a pesar de vivir todo tipo de adversidades, donde el maltrato tanto físico como psicológico tenían gran protagonismo, nunca perdió esa inocencia y bondad que le caracterizaba, hecho que a alguna o alguno, como es el viejo Fagin le sorprendía: “El niño era muy difícil. Traté de adiestrarlo por todos los medios, pero no se comportaba como otros chicos en las mismas circunstancias” (2010, p. 84).

En cuanto a aquellos personajes que más daño le infligieron, o los que quizás eran más conscientes de ello, como son el viejo Fagin o Sikes, finalmente mueren a ojos del pueblo. Sin embargo, a otros personajes el autor les da una segunda oportunidad de lograr llevar una vida sin cometer fechorías, como es el caso de Jack Dawkins, quien después de cumplir su castigo empieza unos negocios en Australia o el señor Noah Claypole.

Pasando a analizar ya los aspectos lingüísticos y literarios, la novela está escrita en prosa y siguiendo los principios del Realismo, cada uno de los personajes, dependiendo de la clase social a la que pertenecen, así como hacia quién se dirigen, emplean un

lenguaje más formal o informal. Por un lado está Oliver, quien suele dirigirse hacia las personas adultas con un tono respetuoso y tratándoles de usted:

En esto, apareció el señor Brownlow y le preguntó a Oliver qué tal se encontraba.

-Muy contento, señor -respondió el niño -, y muy agradecido a usted y a la señora Bedwin (2010, p. 48).

Sin embargo, cuando se dirige hacia Jack Dawkins en ese primer encuentro, al estar interactuando con otro joven, emplea un lenguaje más coloquial:

-¿Tienes dónde quedarte?

-No.

-¿Y no tienes dinero, ni nadie conocido en la ciudad? -dijo el chico, colocándose el sombrero en su sitio.

-No. ¿Tú vives en Londres? (2010, p. 31).

En el caso de los personajes, considerados en la obra, como los pobres o incluso los que pertenecen a una clase más alta, pero se caracterizan por sus actitudes maleducadas y avariciosas, todos ellos y todas ellas, se comunican empleando un lenguaje un tanto informal con el uso de determinadas palabras y expresiones, por ejemplo la expresión que emplea Dawkins para referirse a comer algo: “¡Siete días! Pues si quieres comer, ven conmigo. Amí también me toca llenar el buche” (2010, p. 30). Otro ejemplo sería cuando Oliver se choca en la calle con Monks:

-¿Por qué no miras por dónde vas? -rugió el hombre.

-Lo siento, señor. -respondió Oliver.

-¡Por todos mis muertos! -murmuró el hombre, como hablando para sí mismo -. ¡Este condenado muchacho se ha levantado de su ataúd y ha venido a buscarme!

-Discúlpeme, señor -insistió Oliver -, no quería hacerle daño.

-¡Malditos sean tus huesos! ¡Desaparece de mi vista! (2010, p. 94).

Otras intervenciones de este grupo de personajes se caracterizan por la agresividad que connota el significado de esas palabras, acompañadas del uso de signos de exclamación:

-¡El huérfano ha intentado matarme!-decía Noah-. ¡Nos quería asesinar a todos! (2010, p. 26).

También resalta la manera en la que el autor enfatiza determinadas expresiones para llamar la atención de la persona lectora y crear una lectura todavía más real y cercana a la situación narrada:

-Por favor, señor, quiero un poco más.

-¿Quééé?- exclamó el cocinero, y golpeó la cabeza de Oliver con el cucharón que tenía en la mano (2010, p. 17).

Otro ejemplo sería:

-¡Gue...gue...me...bata! - balbuceó como pudo el señor Claypole-. ¡Charlotte, que me mata! (2010, p. 26).

Respecto a figuras literarias que se pueden encontrar, se podría decir que la obra está impregnada por una ironía de vez en cuando sutil, y otras veces, no tanto:

Se lo llevaron a un enorme dormitorio lleno de camas. Se le asignó una y allí se quedó dormido con lágrimas en los ojos. ¡Qué buena demostración de lo admirables que son nuestras leyes! ¡Son tan generosas que permiten incluso que los pobres duerman! (2010, p. 15).

Este sarcasmo se aprecia a lo largo de toda la obra y refleja esa constante denuncia y crítica social que Dickens pretende hacer sobre las condiciones que había en Londres en el siglo XIX. Junto con la ironía emplea también algunos toques humorísticos que hacen que este melodrama se aprecie con algunos toques cómicos:

Oliver no paraba de llorar, aunque, de haber conocido su situación, habría derramado torrentes de lágrimas (2010, p. 10).

Al tratarse de una traducción de una obra inglesa, y, a pesar de que es una adaptación para el público infantil, esta edición ha querido mantener algunas palabras que pueden resultar complicadas para el alumnado, como ya se anunciaba anteriormente. Un ejemplo de ellos es el término de gachas, el cual se define en la nota al pie de página como “especie de papilla hecha de harina y agua caliente” (p. 16), o bien, ante la expresión “el señor Brownlow maculló algún improprio”, se señala “pronunció en voz baja un insulto” (p. 46), de este modo se facilita la lectura, anticipando posibles problemas de comprensión.

En general, es una obra de lectura ágil que permite aportar al alumnado una gran cantidad de léxico nuevo. A lo largo de este análisis, se han ido asociando características de la obra con los principios del Realismo, por ello, no hay que olvidar otra de las grandes peculiaridades: las descripciones minuciosas de los personajes que permiten crear al lector o a la lectora una perfecta imagen mental de lo que se está narrando.

Oliver alzó los ojos y vio un chico de su edad, que tenía una pinta de lo más estrafalaria. Era chato y de orejas grandes, y llevaba un sombrero de copa, tan ladeado que parecía a punto de caerse, así que el muchacho sacudía la cabeza cada dos por tres para que el sombrero volviera a su sitio. Vestía una chaqueta harapienta de hombre que le llegaba casi a los talones, y se la había arremangado hasta la mitad del brazo porque las mangas le iban demasiado largas. En cambio, sus desgastados pantalones le quedaban cortos. En el ojal de la chaqueta se había colocado una florecilla (2010, p. 30).

Una vez realizado el análisis de la obra, se va a proceder al desarrollo de la propuesta didáctica.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica va a ser planteada como un caso hipotético, ya que dada la situación de estado de alarma y emergencia sanitaria mundial vivida a causa del Covid-19, no se pudo llevar a cabo durante el periodo de prácticas escolares. No obstante, está planteada de la misma forma que se hubiese realizado en una situación de estado normal, con el grupo asignado para trabajar durante este periodo. Asimismo, los espacios, materiales y tiempos también se han planificado en base al contexto real del aula y del alumnado.

Las sesiones se hubiesen llevado a cabo a lo largo del mes de abril, mes en el que el alumnado acababa de tener los exámenes del segundo trimestre e iba a comenzar la tercera lectura anual de manera conjunta en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

De todos modos, esta propuesta también se puede llevar a cabo en otros ámbitos que no sea el educativo, como por ejemplo el familiar, dado que las actividades que se proponen son completamente factibles de realizar en casa. Además de tratarse de una actividad que puede conducir a un estrechamiento de los vínculos familiares, mediante los diferentes intercambios y aportaciones que se realicen entre los miembros de la familia.

Como ya se ha comentado anteriormente, la propuesta que se ha diseñado gira en torno a la obra de *Oliver Twist*, para la cual en este trabajo se ha realizado un previo análisis de sus aspectos temáticos y lingüísticos bajo la perspectiva de ser trabajada con un público infantil. Asimismo, en su elección también se ha tenido en cuenta que la obra puede despertar diferentes tipos de emociones y sensaciones en el alumnado. Factor que la realización de una conversación literaria favorece y además, potencia que los niños y las niñas desarrollen el pensamiento crítico y su desarrollo moral. De igual modo, con dicha propuesta también se pretende contribuir al conocimiento de este tipo de actividad

como una manera de acercar las obras clásicas de la literatura universal al alumnado, para que las escuelas educativas comiencen a implementarlo en sus aulas.

4.1 Contexto.

Se tomará como referencia el colegio Sagrado Corazón de Jesús, centro en el que se realizaron todos los periodos de prácticas escolares durante el grado. Se trata de un centro católico, concertado, bilingüe, situado en el barrio Actur-Rey Fernando en la ciudad de Zaragoza. Zona en la que predomina la población de clase media con un nivel económico, en la mayor parte de las familias, aceptable. El centro abarca desde Infantil hasta Bachiller y está dotado de numerosos recursos económicos, lo que permite que dispongan de una gran variedad de materiales con los que trabajar, así como de instalaciones.

En cuanto al curso para el que está pensada la propuesta sería 6º de Educación Primaria, ya que fue el curso asignado por el psicopedagogo para trabajar este año. El grupo consta de 26 personas (12 chicos y 14 chicas) de edades entre 11 y 13 años.

En general por lo observado en las sesiones compartidas con ellos y ellas, se trataba de un grupo bastante participativo y trabajador, no presentaban dificultades a la hora de expresar su opinión sobre diferentes temas y razonar el porqué de sus argumentos; factores esenciales para la práctica que se llevaría a cabo en las sesiones preparadas.

Por último, se hablará de los aspectos físicos del espacio donde se llevaría a cabo la actividad. El aula era de grandes dimensiones y las mesas se encontraban distribuidas en grupos heterogéneos de 3 o 4 personas para fomentar la metodología que seguía este colegio: el aprendizaje cooperativo. En uno de los corchos de la clase, había colgados unos dibujos que representaban el nombre de grupo que se había asignado cada uno de ellos. Éstos eran empleados para cuando se realizaba alguna actividad conjunta.

Cada uno de los miembros del grupo tenía un rol: moderador, encargado de controlar el tono de voz y el ruido; coordinador, encargado de asegurarse de que el grupo ha entendido la tarea, además de proporcionarles motivación y ánimo; portavoz, encargado de representar al grupo a la hora de hablar con el profesorado o el resto de la clase y por último, el secretario que se encarga de recordar los diferentes compromisos o tareas que se han de realizar.

Estos roles les ayudan a organizarse a la hora de realizar las actividades en grupo que se proponen en el aula, ya que durante el proceso de la actividad colaboran de manera conjunta y posteriormente, a la hora de presentar las ideas, preguntar dudas o guardar lo hecho durante la sesión, cada uno y cada una toma la responsabilidad que se le ha asignado. Asimismo, ponen en práctica otro tipo de métodos de este tipo de aprendizaje, entre algunos de ellos: el folio giratorio suelen realizarlo a la hora de comenzar un tema nuevo, los miembros del grupo escriben lo que saben en un folio y posteriormente, cada grupo lo comparte con el resto de la clase.

4.2 Objetivos.

Esta propuesta didáctica pretende que el alumnado al final de las sesiones sea capaz de:

- Identificar las principales características de la novela realista en la obra de *Oliver Twist* (tono crítico, análisis psicológico de los personajes, lenguaje sencillo y coloquial, descripciones minuciosas...).
- Desarrollar habilidades de comprensión lectora (decodificar, leer con mayor fluidez, adquisición de nuevo vocabulario, comprensión del léxico mediante el contexto...).
- Tener una conversación siguiendo las normas sociales comunicativas (respetar los turnos de palabra, no interrumpir, respetar cualquier aportación del resto de participantes...).

- Desarrollar el pensamiento crítico mediante la conversación literaria y los procesos que implica (reflexionar, debatir, profundizar...) de las diferentes situaciones y dilemas que abarca la obra.
- Desarrollar habilidades intrapersonales (sentirse identificado con algún personaje, reconocer actitudes en la obra propias de uno mismo o una misma, asociar acontecimientos o situaciones ocurridas en la obra con sus experiencias vitales...) e interpersonales (empatizar con los personajes, así como con el resto de participantes, crear un significado conjunto de la obra mediante las diferentes aportaciones e interpretaciones del resto de participantes...) a través de la lectura y su posterior trabajo.
- Realizar una reflexión escrita de los temas tratados durante el proceso de la lectura, con coherencia y empleando un lenguaje adecuado a la tarea.
- Conocer y valorar cuáles son los Derechos de la Infancia establecidos en la Convención de los Derechos del Niño.
- Autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, así como el proceso con sus compañeros y compañeras.

En el **anexo 1** se adjunta la tabla de relación entre los objetivos de área del currículo oficial, los de la propuesta, los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave relacionadas con éstos.

4.3 Competencias clave.

Junto a los objetivos establecidos, la propuesta pretende fomentar el desarrollo de unas cuantas competencias clave, siguiendo el currículo oficial de Educación Primaria en Aragón.

En primer lugar, la **competencia en comunicación lingüística** se potenciará a través de la lectura de la obra, la cual leerán tanto en clase en voz alta de manera conjunta como en casa individualmente, así como durante las diferentes conversaciones literarias. En este tipo de prácticas el alumnado interactúa poniendo en práctica las diferentes reglas sociales comunicativas, así como el respeto entre los y las participantes presentes. Partiendo de esta base, en esta propuesta también entra en juego la **competencia social y cívica**, ya que para un resultado fructífero y satisfactorio es necesario el respeto entre las personas, así como que todas ellas actúen de manera constructiva a lo largo de los tres procesos de la lectura.

No hay que olvidar que se va a trabajar con una obra clásica de la literatura universal, escrita hace siglos y que sigue presente hoy en día, por lo que fomentar una actitud de respeto y valorar estos obsequios culturales, es función de la **competencia de conciencia y expresiones culturales**.

Por último, esta propuesta didáctica también pretende que el alumnado sienta curiosidad e interés por lo tratado, así como que participe activamente aportando sus ideas y sensaciones en las actividades, dejando libre su creatividad y expresividad en todo momento. Por lo que las competencias clave de **aprender a aprender** y **sentido de iniciativa y espíritu emprendedor** deberían ser permanentes en todas las actividades que el profesorado desarrolle en el aula.

4.4 Contenidos.

En cuanto a los contenidos que se van a trabajar, están centrados en el área de Lengua Castellana y Literatura. Concretamente en el bloque 1 “Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar”, el bloque 2 “Comunicación escrita: leer”, el bloque 3 “Comunicación escrita: escribir” y, por último, el bloque 5 “Educación Literaria”.

Al tratarse de una actividad de lectura y tertulia posterior, la propuesta no está centrada en trabajar un contenido específico, sino que la propia actividad tiene implícita el

trabajo de los contenidos de los bloques mencionados. Se practicará la expresión oral, incluyendo en ésta las diferentes normas comunicativas que se han de usar, las aportaciones del alumnado, las cuales se fomentará que sean expuestas en una manera clara y coherente, así como la escucha activa, entre otros aspectos que conlleva la conversación literaria.

La lectura de la obra clásica supone presentarle al alumnado un tipo de texto específico con unas características lingüísticas propias, las cuales implican reconocer el tipo de lenguaje que se está usando, el reconocimiento de figuras literarias o la intención comunicativa del escritor o la escritora. Además, al darles la oportunidad de realizar la lectura en diferentes maneras, también trabajan y desarrollan las habilidades lectoras.

En cuanto al bloque dirigido a los contenidos relacionados con la expresión escrita, con el último ejercicio el alumnado engloba los contenidos que hacen referencia a la producción de un tipo de textos con una intención determinada. Teniendo en cuenta, también, el uso de conectores así como las normas ortográficas y de puntuación.

Por último, puntualizar que esta propuesta contempla los contenidos del área de Valores Sociales y Cívicos como contenidos transversales, dado que se considera que todos ellos van implícitos en las actividades que el profesorado proporciona al alumnado. En este caso, el objetivo de la lectura y la conversación literaria es conseguir en el alumnado un desarrollo del pensamiento crítico en base a sus interpretaciones y las que se crean de manera conjunta con el resto de participantes. Por lo tanto, a través de esta práctica se pretende desarrollar las habilidades interpersonales e intrapersonales de los individuos. Contenidos que deberían estar presentes en todas las áreas, no ser un área aislada.

No obstante en la tabla de relación de objetivos (anexo 1), se han explicitado dos objetivos específicos de este área, dado que se van a realizar dos actividades concretas para trabajarlas: el conocimiento de los Derechos del Niño y la autoevaluación de su propio trabajo.

4.5 Metodología.

En este apartado se va a explicar cómo se va a llevar a cabo la propuesta, así como las actividades que se han planteado. La secuenciación didáctica se encuentra de manera más desarrollada en el **anexo 2**. Antes de comenzar, puntualizar que se pretende seguir una metodología que fomente la participación activa del alumnado en todo momento, siendo sus necesidades y sus ritmos de aprendizaje lo principal en el desarrollo de las sesiones.

La propuesta consta de tres partes: prelectura, lectura y poslectura para conseguir una profundización mayor por parte del alumnado en la obra. El tipo de actividades que se plantea para cada una de las partes implica que la duración de las mismas sea variada. La primera sesión está destinada a la preparación de la lectura, así como a fomentar el interés y la curiosidad de los lectores y las lectoras. Además, al tratarse de una obra clásica se considera necesario que el alumnado conozca algunos aspectos contextuales antes de comenzar a leerla, ya que estos conocimientos le permitirán una mayor comprensión de la obra.

Para conocer esta información se ha decidido escoger un método pedagógico creado por Ovide Decroly, llamado centros de interés. El motivo de su elección se debe a que se trata de una manera de proporcionar la información necesaria de una manera más dinámica que le permite al alumnado desplazarse por los diferentes espacios del aula. Para esta actividad se harán dos grupos de seis personas y otros dos grupos de siete personas, dado que el grupo completo está formado por veintiséis alumnos y alumnas. Partiendo de los grupos cooperativos que existen ya, la figura docente realizará la agrupación que requiere la actividad. De esta forma se sigue manteniendo la heterogeneidad que existía, dado que algunas de las actividades propuestas en las diferentes estaciones requieren de una interacción, y, un grupo con características variadas puede ofrecer diferentes puntos de vista sobre un tema.

Asimismo, las distintas maneras en las que se ofrece la información permite al alumnado conocer diferentes formas de trabajar un contenido, así como descubrir con cuál se siente más cómodo o cómoda. El centro de interés en el que se trabaja la biografía del autor propone que tras haber leído la breve información que se les ofrece, haya una conversación con el objetivo de empezar a introducirles en el mundo de Dickens, el cual podrán apreciar posteriormente en la obra. Lo mismo ocurre con el centro de interés de la novela realista y la actividad en la que leen los pequeños fragmentos de diferentes obras de este tipo de novela, una vez conocidas las principales características con la información que se les da.

En cuanto a los otros dos centros de interés, en el de la relevancia de la obra y el contexto histórico se ha decidido utilizar otros formatos más visuales y auditivos para presentar la información; sobre todo, prestando atención a este último. Es una manera en la que el alumnado descubra el arte de las palabras y su carácter sugerente, para que después lo pueda plasmar en un dibujo. La idea de colgar los dibujos del alumnado tiene como objetivo ambientar el aula, así como involucrarlos e involucrarlas todavía más en la actividad.

Está pensado que en cada estación estén una duración de diez minutos y así puedan rotar todos los grupos por las cuatro esquinas. Los últimos cinco minutos de la sesión se dedicarán a la puesta en común, en la que el alumnado compartirá todo aquello que ha descubierto o le ha llamado la atención de los aspectos planteados que giran en torno a la obra que se va a trabajar.

En cuanto a la distribución en el aula para la parte de la lectura, al tratarse de una práctica en la que se pretende que el alumnado reflexione, cuestione, intercambie o comparta ideas, se considera necesario crear un ambiente que haga sentir cómodo al alumnado. Por esta razón, se ha elegido la distribución en asamblea. Tanto el alumnado como la figura docente colocarán sus sillas en el centro del aula formando un círculo para que todos y todas se vean las caras, y, se puedan escuchar correctamente cuando se esté leyendo o hablando.

El procedimiento que se va a seguir para leer la obra intercala diferentes formas, se leerá en el aula de manera conjunta y posteriormente se realizará la conversación literaria. Para la sesión siguiente, se fijarán dos capítulos para la lectura individual en casa y su conversación literaria será el comienzo de la siguiente sesión en clase. Además, la figura docente será la encargada de leer algunas partes de la lectura conjunta.

Esta variedad en la lectura de la obra tiene como objetivo no crear una sensación de monotonía, así como ofrecerles la oportunidad de que descubran diferentes formas de vivir la lectura, ya que el entorno donde se encuentren influye notablemente en las sensaciones que les pueda hacer sentir la obra. Asimismo, es una forma de practicar tanto la lectura en voz alta como la profunda e individual en silencio.

Como se ha mencionado previamente y se señala en el desarrollo de las actividades, hay algunos capítulos que los leerá la figura moderadora. El criterio de su elección depende de lo que sugiere ese capítulo y de lo que se quiera crear en el receptor o la receptora. Por ejemplo, en el caso del primer capítulo, se pretende llamar la atención y el interés del alumnado introduciendo la historia de una manera en la que se cree esta intriga, jugando con las pausas y entonaciones. Respecto a otros, algunos de ellos narran escenas en las que hay mucha acción muy concentrada y se considera que la disfrutarán en una mayor medida escuchándola. No obstante, la organización de los capítulos que se establece en esta propuesta es flexible, ya que puesta en práctica dependería del ritmo del alumnado y sus necesidades.

Otro aspecto a tratar es el procedimiento de las conversaciones literarias. Aunque el tiempo que se determine para éstas depende de otros factores, se considera que para que la práctica sea fructífera se dejarán al menos 25 minutos tras haber leído los capítulos correspondientes. La conversación se producirá una vez acabada la lectura del día para que se puedan abarcar y relacionar más aspectos de ésta. No obstante, si algún o alguna participante quisiera decir algo durante la lectura, no se negará su aportación. Asimismo, se les sugerirá coger un lápiz para rodear, subrayar o hacer cualquier anotación sobre una palabra, párrafo o idea, para luego tratarla en la conversación.

En cuanto a las interacciones, aunque cuanto mayor es la participación mejor es el resultado que se puede conseguir, en ningún momento el alumnado estará obligado a expresar sus ideas, emociones, experiencias o sentimientos si no lo desea. Ya que la conversación literaria tiene como base que el alumnado se sienta cómodo y libre de expresarse. No obstante, la figura moderadora se encargará de estimular la participación de todos y todas, así como ir guiando la conversación con los “impulsos” desarrollados en el anexo 2. En todo momento, la conversación la empezará el alumnado y si no fuera necesario, no se usarán las cuestiones preparadas.

La poslectura va encaminada hacia crear una idea general de la obra mediante todas las ideas, interpretaciones y reflexiones que se han ido haciendo a lo largo de la lectura, las cuales no tienen porque haber sido las mismas para todos y todas.

La actividad en la que tras haber leído la lectura, trabajan con el documento que la página web de la organización de Unicef ofrece sobre los Derechos del Niño, está pensada para darles a conocer los derechos que tienen, así como dar la oportunidad de que hagan una reflexión sobre cómo han cambiado los tiempos, a pesar de que a día de hoy sigue habiendo países que los vulneran.

Por último, el ejercicio de expresión escrita aparte de tener como objetivo que el alumnado desarrolle sus capacidades de expresión en una forma distinta a la oral, también se trata de una actividad de autoreflexión y de empatización con el personaje. Como se explica, no se trata de que los lectores y las lectoras escriban una carta al personaje de Oliver Twist explicando cómo es la sociedad de hoy en día respecto a la de su época, sino convertirse en la figura de lo que representa Oliver Twist. Al escribirlo desde una perspectiva diferente a la de uno mismo o una misma, se pretende que se profundice más y sobre todo, se deje a un lado la visión personal para ponerse en la de la otra persona.

El ejercicio se realizará en clase para poder tener el acompañamiento y la ayuda de la figura docente. Además, una vez explicada la actividad y plantearla como una pregunta

más de la conversación literaria pero expresada de manera escrita, no se les dará más indicaciones a seguir ya que se pretende que sea un ejercicio que deje libre su expresión y creatividad literaria. En cuanto a su posterior publicación en el blog, se trata de una opción que en ningún momento será obligatoria, la podrán publicar todos aquellos y todas aquellas que lo deseen para que el resto de compañeros y compañeras puedan enriquecerse y también aprender con los textos literarios de otras personas.

Por último, se ha pensado también en algunos materiales que podrían servir al alumnado como soporte de ayuda para alguna de las actividades por si fuera necesario. En la lectura de la obra, como ya se ha comentado, habrá algunos capítulos que tendrán que leer en casa, por ello y como una posible solución por si no se pudiese realizar esa lectura individualizada en casa, la figura docente se grabará leyéndolos y le enviará un audio al estudiantado. Por otro lado, para el trabajo de los Derechos del Niño, se les proporcionará a todos ellos y a todas ellas una copia del cartel que los resume, dado que resulta muy visual. Posteriormente, se colgará en la clase la versión grande de este cartel para que los tengan siempre presentes.

4.6 Evaluación.

Esta propuesta didáctica plantea utilizar el instrumento de la observación directa como modo de evaluar al alumnado en el desarrollo de las diferentes actividades. Para ello, se ha diseñado una escala de observación para cada una de las tres partes planificadas: prelectura, lectura y poslectura (**anexo 9**).

Asimismo, al comienzo de cada una de las tres fases se le dará al alumnado una copia de la escala de observación correspondiente para que conozcan qué es lo que se va a tener en cuenta en cada actividad de cara a su evaluación, así como que sean conscientes de su propio trabajo y esfuerzo durante el proceso, dado que ya habrán conocido de antemano lo que se iba a evaluar en cada una de las actividades.

No obstante, tras cada sesión realizada la figura docente tomará notas sobre diferentes comportamientos, conductas observadas, o aspectos a destacar del alumnado. Una vez finalizada cada una de las tres partes, se rellenará la escala de observación correspondiente.

Además, el alumnado también realizará otra escala de observación más personal al final de todo el proceso (**anexo 10**). Esta última tiene al final un apartado en el que se les da la oportunidad de añadir algún comentario respecto a las diferentes actividades realizadas. De este modo, se obtiene información para plantear posibles mejoras en algunos aspectos de la propuesta.

Por último, se realizará la evaluación entre iguales, pero no utilizarán escalas de observación. Volverán a colocar las sillas en círculo y en un pequeño trozo de papel escribirán aquellos aspectos positivos o que más les hayan gustado de la actividad de los centros de interés y del proceso de la conversación literaria (ya que son en éstas donde ha habido interacción entre el alumnado). Y, en el otro lado del papel, deberán escribir algo que mejorarían o que no les ha gustado, ya sea una actitud o por ejemplo, no haberse sentido escuchado o escuchada. En orden irán compartiendo sus sensaciones sobre dichas actividades.

4.7 Espacio y temporalización.

El lugar donde está pensado realizar la propuesta sería en el aula ordinaria, ya que sus dimensiones son grandes y permiten sin problema realizar la actividad de los centros de interés, así como la organización de las sillas en forma de asamblea. Además, al ser el aula donde pasan la mayor parte del tiempo, la consideran un espacio confortable que contribuye a crear un ambiente cercano para la conversación.

No obstante, se podría llevar a cabo en cualquier espacio que permita al alumnado organizarse de una forma en la que todos y todas se vean las caras, dado que al realizar

las interacciones los elementos pertenecientes a la comunicación no verbal también son importantes.

En cuanto a la temporalización, este centro dedica una de las sesiones semanales del área de Lengua Castellana y Literatura a la lectura. En este caso, la programación del curso con el que se iba a llevar a cabo la propuesta, establecía la lectura de la obra para el tercer trimestre. Aunque no se va a llevar a cabo, las sesiones programadas se trabajarían en las sesiones de este área que se dejan para la lectura del alumando.

Como se especifica en el desarrollo, la prelectura se llevaría a cabo en una sesión y la poslectura en dos sesiones. La temporalización de la parte de la lectura estaría prevista para ocupar seis sesiones. No obstante, como ya se ha dicho en otras ocasiones, su duración depende de otros factores.

4.8 Dificultades previstas.

En este apartado se van a desarrollar aquellas posibles dificultades que se contempla que podrían producirse al llevar a cabo la práctica en el aula. Además de plantear posibles soluciones que se podrían tomar para solventarlas.

La conversación literaria es una actividad que puede llegar a ser muy enriquecedora tanto para el alumnado como para el profesorado si se desarrolla correctamente. Sin embargo, la primera dificultad se encuentra en que su resultado fructífero depende de unos factores que el profesorado no puede controlar. Se prestará atención a dos de ellos, considerándolos los más importantes: en primer lugar, es imprescindible que el alumnado se muestre motivado e interesado por participar en la conversación. Como ya se decía en el marco teórico, sentir curiosidad y motivación por participar en un tema y en los que surjan de éste, es tarea necesaria. Asimismo, que las intervenciones no se alejen de la obra hacia anécdotas personales que no tienen ninguna relación.

Para ello, también es muy importante la actitud de la figura mediadora ya que cuanto más dinámica y mas promueva la participación activa del alumnado, más puede sentirse atraído en la conversación. No obstante, en el caso de que esto ocurriese se trataría de cambiar el rumbo de la conversación, sin insistir en lo que se estaba tratando en ese momento, para retomarlo más tarde.

El segundo factor también tiene que ver con la participación del alumnado, pero en este caso la dificultad se encuentra en la gestión de la conversación. Para que todo el mundo pueda participar, además de poder escuchar las intervenciones de los compañeros y las compañeras y poder compartir o aportar otros puntos de vista, es necesario cumplir estrictamente las normas sociales de una situación comunicativa, es decir, respetar el turno de palabra, así como al hablante, no interrumpir, etcétera. Por esta razón y para que esto no ocurra, antes de comenzar la lectura se establecerán de manera clara una serie de reglas a cumplir.

Del mismo modo que es necesaria tener una actitud motivante y mostrar implicación en la lectura y la conversación literaria, también lo es en el resto de actividades de la prelectura y la poslectura, ya que son parte del proceso de profundización en la obra. La figura moderadora observará durante ambas sesiones las actitudes que tiene el alumnado, para que en el caso de que hubiese alguna persona que no está sintiendo curiosidad o interés por las actividades, se podría tratar de hablar con él o ella y buscar una alternativa que le permita acceder al conocimiento.

Por último, también hay que contemplar la opción de que haya algún alumno o alguna alumna que no le guste la obra elegida, no le llame la atención y consecuentemente, no se fomente su participación en la conversación literaria.

No obstante, hay que tener en cuenta que hasta que no se lleve a la práctica, no se sabe con qué tipo de dificultades se puede encontrar el profesorado o de qué nivel de gravedad va a ser, así que aunque se prevean una serie de complicaciones y se tenga

preparadas otras alternativas, hay que estar preparado o preparada para saber reaccionar en el momento.

5. CONCLUSIONES

Una vez finalizado este trabajo se procede a exponer una serie de conclusiones a las que se ha llegado. Para comenzar, como se ha podido ver en uno de los apartados del marco conceptual, desde el origen de la literatura infantil y juvenil, los intereses de las criaturas no estuvieron muy presentes en las creaciones que han dejado esas épocas y, que a día de hoy, se consideran herencia cultural.

Actualmente, es cierto que la literatura que se considera como infantil crea obras teniendo en cuenta la figura de los niños y las niñas como motor principal de éstas. Sin embargo, este hecho promueve que quienes se dedican a esta profesión tiendan a matizar o incluso omitir aspectos de la realidad que pueden estar presentes en su vida real, y que se perciben como algo dañino o peligroso de conocer para la edad en la que se encuentran, eliminándoles la oportunidad que la literatura ofrece de poder conocer parcelas de la realidad a través de este arte.

De igual manera, determinados libros se plantean como una especie de llaves que abren la verdad absoluta a través de la transmisión de un determinado valor y los cuales tienen una evidente intención didáctica, como señalaba Cervera (1989: 158) cuando mencionaba la llamada literatura instrumentalizada. Por ello, se ha llegado a la conclusión de que una obra que trata explícitamente un valor en concreto, no promueve ningún tipo de pensamiento crítico en el alumnado, ya que se le está delimitando el camino que le lleva a la supuesta verdad que tiene que adquirir.

Tampoco resulta una tarea fácil la selección de la obra que el profesorado va a proponer como lectura en el aula, ya que hay que tener en cuenta tanto los intereses del alumnado como la calidad de la misma para que su trabajo posterior sea satisfactorio. En este caso, la obra de *Oliver Twist* tiene como protagonista a un niño, lo que crea un cierto vínculo entre los y las estudiantes y la obra. Asimismo ofrece una visión de la época en el siglo XIX y de las condiciones de vida existentes en ese momento. Las diversas situaciones que la historia plantea y que pueden despertar diferentes tipos de reflexiones en el

alumnado, son las que llevan a apreciar en las actitudes de los personajes la variedad de valores existentes.

Conversar sobre la obra supone una manera en la que el alumnado pueda expresar lo que ha sentido durante la lectura, y, además, conocer otros puntos de vista que pueden ser diferentes según la perspectiva de otra persona. De igual modo, supone una práctica que puede ayudar a la cohesión del grupo y a mejorar sus habilidades personales.

La conversación literaria puede resultar una actividad más complicada y larga de realizar, aspectos que se tienen en cuenta en las programaciones. Sin embargo, si realmente se piensa en el alumnado y en sus necesidades, para que en un futuro sean capaces de desarrollar todas esas competencias que la normativa considera como básicas, es necesario cambiar e implicarse en determinados aspectos de la educación.

Para finalizar, me gustaría hacer una valoración personal sobre lo que ha supuesto la realización de este trabajo de fin de grado. En primer lugar, se podría decir que ha sido una oportunidad para conocer perspectivas diferentes de apreciar la literatura infantil, hasta antes de verme inmersa en su realización, la consideraba como un instrumento para la adquisición de determinados conocimientos.

Asimismo, tener en cuenta las obras clásicas y haber centrado la propuesta en una de ellas, también me ha permitido reafirmar el poder que tienen estas lecturas sin la necesidad de llevar explícitos aspectos que se pretenden inculcar en el alumnado. Ha sido una lástima no poder implementar en el aula la propuesta diseñada. Realizar una conversación literaria, otro de los aspectos nuevos que he podido descubrir con este trabajo, considero que es una actividad que permite desarrollar diferentes habilidades emocionales y reflexivas tanto del alumnado como del profesorado, siempre y cuando se implique en ésta. No obstante, espero en mi futuro como docente poderla poner en práctica en clase con mis alumnos y alumnas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, Grijalbo Montadori.

Borja, M., Alonso, A. y Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, 27, 157-177.

Cárdenas, A. (2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos de Literatura*, 6 (11), 6-18.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.

Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de cultura económica.

Colomer, T. (2010). La evolución de la literatura infantil y juvenil en España. *Bookbird*, 1, 1-5.

Dickens, C. (2010). *Oliver Twist* (Pablo Antón Pascual, trad.). Barcelona, España: Vicens Vives. (Obra original publicada en 1838).

Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83.

Garraón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Anaya.

Leibbrandt, I. (2018). El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación. *Álabe*, 17.

Marí Ytarte, R., Barranco Barroso, R. y Hipólito Ruiz, N. (2020). La construcción de la identidad a través de los cuentos infantiles: un estudio de caso. *Revista Diversidade e Educação*, 8, 70-95.

Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, 8, 104-121.

Mendoza García, I. (2018). El perfil pluridireccional del receptor de la denominada literatura infantil y juvenil: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción. *Hermeneus. Revista de traducción e interpretación*, 20, 361- 401.

Moreno Verdulla, A. (2006). Identidad y límites de la literatura juvenil. En Manuela Moreno Castillo y María Victoria (coords.), *Personajes y temáticas en la literatura infantil*, Colección Aulas de Verano (pp. 9-28). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los MEDIA. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 5, 61-76.

Quiles Cabrera, M. (2015). Quién eres y de dónde vienes: Señas de identidad en la literatura infantil y juvenil. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 28.

Sánchez Morillas, C. (2018). Historia de la literatura infantil y juvenil: Europa y España. En Elena del Pilar Jiménez-Pérez y Santiago Fabregat Barrios (coords.), *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*, (pp. 11-22). Barcelona: Octaedro.

Schultz de Mantovani, F. (1970). *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. Buenos Aires: Estrada.

Zanfabro, G. (2017). Gender Matters: What Is at Stake in Dealing with Children's Literature?. *TRANS. Revue de littérature générale et comparée*, 21.

WEBGRAFÍA

Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 282. Recuperado el 9 de abril de 2020 de <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Cervera, J. (2003). La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño. Alicante, España: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado el 30 de marzo de 2020 de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-literatura-infantil-en-la-construccion-de-la-conciencia-del-nino--0/html/ffbceca0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html#I_1_

Edita El gato descalzo. (2008, 2 de septiembre). ¿Qué es la literatura infantil?: XXVII Encuentro Nacional de Literatura Infantil y Juvenil Eduardo de la Cruz Yataco [Mensaje en un blog]. Recuperado el 28 de marzo de 2020 de <https://elgatodescalzo.wordpress.com/2008/09/02/%C2%BFque-es-la-literatura-infantil-xxvii-encuentro-nacional-de-literatura-infantil-y-juvenil-eduardo-de-la-cruz-yataco/>

Ebrópolis. (2018). Zaragoza en datos. Informe global sobre la ciudad y sus distritos. Recuperado el 28 de mayo de 2020 de <http://observatoriourbano.ebropolis.es/files/File/Observatorio/Distritos/DossierZaragoza-marzo2018-Ebropolis.pdf>

Elboj, C. [librosqueunen]. (2020, 13 de mayo). Tertulias Dialógicas para LibrosQueUnen, por Carmen Elboj [Archivo de vídeo]. Recuperado el 13 de abril de 2020 de https://www.youtube.com/watch?v=Bw4nKtnPxxc&feature=emb_title

Lissorgues, Y. (2008). Hacia una estética de la novela realista (1860-1897). Alicante, España: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado el 3 de junio de 2020 de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/hacia-una-estetica-de-la-novela-realista-18601897--0/>

Molina, J. (2016). Traducciones y plagios de Oliver Twist en español. *Las tesis de Belgrano. Universidad de Belgrano*, 101. Recuperado el 2 de junio de 2020 de <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/8854/discover>

Ojembarrena, J. (2015). La novela realista y la poesía simbolista en Europa. *Proyecto Aula. Lengua y Literatura en Internet*. Recuperado el 3 de junio de 2020 de <https://ciervalengua.files.wordpress.com/2011/01/literatura-universal-realismo.pdf>

Ollera, M. (2016). Fragmentos de textos realistas (para comentar). *Moderse la lengua. Lengua Castellana y Literatura. Proyecto de lectura*. Recuperado el 6 de junio de 2020 de <http://miollerslopez.blogspot.com/2016/11/fragmentos-de-textos-realistas-para.html>

Piernas, A. (s.f.). Biografía y mejores libros de Charles Dickens. *Actualidad Literatura*. Recuperado de <https://www.actualidadliteratura.com/charles-dickens-libros-biografia/>

Requena, M. (2002). Rafael Altamira y la literatura: realismo/naturalismo en España. En Ríos Carratalá, J. (Coord.), *Rafael Altamira, crítico literario* (pp. 190-351). Universidad de Alicante. Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura. Recuperado el 1 de junio de 2020 de <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10119>

Ruiza, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). Biografía de Charles Dickens. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona, España. Recuperado el 2 de junio de 2020 de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/dickens.htm>

Unicef. (2019). Cartel: Versión resumida de la Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado el 6 de junio de 2020 de: <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-cartel-iconos-convencion-derechos-nino.pdf>

Unicef. (2019). Resumen de la Convención sobre los Derechos del Niño: ¿Conoces tus derechos?. Recuperado el 6 de junio de 2020 de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educa-CONVENCION-SOBRE-LOS-DERECHOS-DEL-NINO-version-resumida.pdf>

REFERENCIAS NORMATIVAS

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Aragón, España, 1 de marzo de 2014. Recuperado el 5 de mayo de 2020 de http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=52

7. ANEXOS

-Anexo 1: Tabla de relación entre los objetivos de área, los de la propuesta, los estándares de aprendizaje evaluables y su relación con las competencias clave.

OBJETIVOS DE ÁREA	OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	RELACIÓN DE COMPETENCIAS CON ESTÁNDARES
Obj.LCL8. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados a la edad en cuanto a temática y complejidad e iniciarse en la identificación de las convenciones más propias del lenguaje literario.	Identificar las principales características de la novela realista en la obra de <i>Oliver Twist</i> (tono crítico, análisis psicológico de los personajes, lenguaje sencillo y coloquial, descripciones minuciosas...).	Est.LCL.5.1.1.Reconoce las características fundamentales de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos, considerando a los mismos como medio de aprendizaje.	CCL
Obj.LCL7. Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria, para desarrollar habilidades lectoras y hábitos de lectura.	Desarrollar habilidades de comprensión lectora (decodificar, leer con mayor fluidez, adquisición de nuevo vocabulario, comprensión del léxico mediante el contexto, ...).	Est.LCL.2.1.1. Lee en voz alta diferentes tipos de textos apropiados a su edad con velocidad, fluidez y entonación adecuada.	CCL
		Est.LCL.2.1.2. Descodifica con precisión y rapidez todo tipo de palabras.	
		Est.LCL.2.3.2. Realiza lecturas en silencio, comprendiendo los textos leídos (resume, extrae, entresaca,	

		deduce, opina, argumenta...).	
		Est.LCL.2.8.1. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.	
Obj.LCL3. Utilizar la lengua oral de manera conveniente en contextos de la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación y atendiendo a las normas que regulan el intercambio comunicativo.	Tener una conversación siguiendo las normas sociales comunicativas (respetar los turnos de palabra, no interrumpir, respetar cualquier aportación del resto de participantes...).	Est.LCL.1.1.4. Aplica las normas socio-comunicativas: espera de turnos, escucha activa, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.	CSC
Obj.LCL7. Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria, para desarrollar habilidades lectoras y hábitos de lectura.	Desarrollar el pensamiento crítico mediante la conversación literaria y los procesos que implica (reflexionar, debatir, profundizar...) de las diferentes situaciones y dilemas que abarca la obra.	Est.LCL.2.8.3. Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos.	CAA
Obj.LCL7. Utilizar la lectura como fuente de aprendizaje, de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria, para desarrollar	Desarrollar habilidades intrapersonales (sertirse identificado con algún personaje, reconocer actitudes en la obra propias de uno mismo o una misma, asociar	Est.LCL.1.3.4.Participa activamente y de forma constructiva: incorporando aportaciones y construyendo un conocimiento común en las tareas del aula.	CCL

habilidades lectoras y hábitos de lectura.	acontecimientos o situaciones ocurridas en la obra con sus experiencias vitales...) e interpersonales (empatizar con los personajes, así como con el resto de participantes, crear un significado conjunto de la obra mediante las diferentes aportaciones e interpretaciones del resto de participantes...) a través de la lectura y su posterior conversación.	Est.LCL.1.8.3.Utiliza la información para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo.	CAA
		Est.LCL.2.5.3. Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto.	
Obj.LCL1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en las diferentes situaciones de la actividad social y cultural.	Realizar una reflexión escrita de los temas tratados durante el proceso de la lectura, con coherencia y empleando un lenguaje adecuado a la tarea.	Est.LCL.3.1.3. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género del tipo de texto: diarios, opiniones y entradas en blogs, cartas, correos electrónicos, noticias y periódicos, encaminados a desarrollar su capacidad creativa en la escritura.	CIEE
		Est.LCL.3.6.1.Expresa, por escrito, opiniones, reflexiones y valoraciones argumentadas.	CCL

Obj.VSC3. Conocer, asumir y valorar los principales derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Convención sobre los Derechos del Niño, de la Constitución Española y del Estatuto de Autonomía de Aragón; aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.	Conocer y valorar cuáles son los Derechos de la Infancia establecidos en la Convención de los Derechos del Niño.	Est.VSC.3.12.2. Argumenta la necesidad de proteger los derechos básicos de los niños.	CSC
Obj.VSC5. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.	Autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, así como el proceso con sus compañeros y compañeras.	Est.VSC.1.2.3. Genera confianza en los demás realizando una autoevaluación responsable de la ejecución de las tareas.	CSC

-Anexo 2: Desarrollo de las actividades.

PRELECTURA
Duración: sesión de 45 minutos.
Organización: 2 grupos de 6 personas y otros 2 de 7.
Actividades: <p>Durante esta sesión se va a preparar al alumnado para la lectura. Para ello, mediante la metodología activa conocida como centros de interés, se crearán cuatro zonas distribuidas en las esquinas del aula que estarán centradas en cuatro aspectos que giran en torno a la obra: la biografía del autor, la novela realista y sus características, el contexto histórico de la obra y, por último, la importancia de esta novela a día de hoy.</p> <p>Se organizará al alumando en grupos heterogéneos, basados en los grupos cooperativos ya formados, y se les explicará el procedimiento. En cada estación estarán una duración de 10 minutos, cuando suene la alarma rotarán hacia la siguiente. Aunque en cada espacio habrá unas instrucciones de lo que tienen que realizar, el o la docente hará una breve explicación de cada uno de los espacios, así como el objetivo de conocer todo lo que se les va a mostrar: acercarse un poco más a la obra y conocer ciertos aspectos necesarios para una mayor comprensión de la misma. Los últimos 5 minutos de la sesión se aprovecharán para hacer una puesta en común de manera conjunta de lo aprendido en los centros. A continuación, se va a explicar el contenido de cada uno de los centros de interés y su manera de presentarlo:</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Biografía del autor.</u> <p>Esta estación tendrá en la mesa una hoja donde se encontrará un resumen de los datos y las obras más relevantes de Charles Dickens (anexo 3). El grupo tendrá que decidir la manera en la que lo van a leer (una persona se lo lee al resto, leen un poco todos y todas...) y posteriormente, deberán conversar sobre aquellos aspectos que más les han llamado la atención. No obstante, habrá una hoja con posibles preguntas que podrían hacerse, en caso de que no supieran que comentar.</p>

-¿Qué aspecto/ momento/ hecho de la vida de Dickens te ha llamado más la atención?

-¿Cómo consideras que ha sido la vida de este autor?

-¿Crees que sus vivencias se verán reflejadas en la obra?

-¿Utilizaba Dickens sus obras como un instrumento para denunciar injusticias de la sociedad de ese momento? ¿Es la literatura un instrumento?

-Una obra literaria, así como su modo de escribirla ¿refleja cómo se encuentra el autor o la autora en ese momento o época en la que la crea?

- La novela realista y sus características.

En esta estación el alumnado conocerá un poco más sobre este tipo de novela, así como sus principales características para que pueda ir las reconociendo durante la lectura (**anexo 4**). Como ocurría en la estación anterior, habrá en la mesa una hoja con información sobre la novela realista y, además, habrá unas pequeñas tarjetas con fragmentos de textos. Éstos serán párrafos de obras pertenecientes a autores de la época del Realismo (**anexo 5**). Los miembros del grupo deberán coger una tarjeta de uno en uno y leerla en voz alta, entre todos y todas, basándose en la información leída anteriormente, deberán identificar aquellos aspectos propios de la corriente.

- Contexto histórico de la obra.

En este espacio el alumnado deberá coger sus *tablets* y meterse en el link que el o la docente les habrá enviado. En éste encontrarán un audio que deberán escuchar con auriculares individualmente, incluso se les sugerirá que cierran los ojos. El audio será una explicación del contexto de esa época, así como una descripción de la ciudad londinense del momento (**anexo 6**). Una vez escuchado, deberán realizar un dibujo de cómo se imaginan la ciudad de Londres con lo descrito en el audio. Una vez acabados, entre ellos y ellas compartirán sus dibujos, y, al final de la sesión, se pegarán en las paredes del aula para ambientar la lectura.

- La obra de *Oliver Twist*.

Para que el alumnado conozca un poco más sobre la obra y su importancia universal, verán un vídeo donde se les documente los orígenes de la misma

y su relevancia mundial a lo largo de los años (**anexo 7**). Posteriormente, el grupo compartirá impresiones; como ocurría en el centro de la biografía, se les ofrecerá unas posibles preguntas:

-¿Creéis que os va a gustar? ¿Se asemeja al tipo de libros que soléis leer?

-¿Por qué pudo tener tanto éxito *Oliver Twist*? ¿Por qué se sigue leyendo a día de hoy?

LECTURA

Duración: aproximadamente 6 sesiones de 45 minutos cada una. No obstante, dependerá del ritmo de lectura que lleve el alumnado, así como de sus necesidades y de las que vayan surgiendo a lo largo del proceso.

Organización: el alumnado y la figura moderadora colocarán sus sillas formando un círculo uniforme en el centro del aula, de manera que todas las caras sean vistas por todos y todas.

Actividades:

Durante estas sesiones, la obra se leerá de diferentes maneras. En cada sesión está pensado leer tres capítulos y posteriormente, realizar la conversación literaria sobre lo leído. Para la siguiente sesión, el alumnado tendrá que haber leído en casa dos capítulos más, y su posterior conversación abrirá la sesión siguiente. Tras haber compartido las diferentes impresiones del alumnado sobre lo leído en casa, se repetirá el mismo proceso, la lectura de otros tres capítulos en el aula. Durante las sesiones realizadas en clase, la figura mediadora leerá algún fragmento que considere oportuno, para proporcionar otra manera de apreciar la literatura.

Como ya se ha mencionado previamente el tiempo de cada actividad dependerá de las circunstancias del momento, del alumnado, así como de la lectura. No obstante, se dedicarán 25 minutos, aproximadamente, para la conversación literaria. En la primera sesión de lectura, se comentarán las reglas que se van a seguir: se leerá siguiendo el orden en el que estén sentados, para la conversación se deberán respetar los turnos de palabra, así como mostrar respeto hacia cualquier aportación de los compañeros y las compañeras. Además, también se aclarará que el objetivo de la conversación

aparte de profundizar en la obra y debatir, reflexionar y poder crear un significado conjunto, también pretende que todos sus participantes disfruten de ella, por lo que no se obligará en ningún momento a expresar o compartir una opinión, si la persona no lo desea.

No obstante, la figura mediadora tendrá preparados una serie de “impulsos” como se comentaba en el marco teórico, que estimulen y vayan guiando esa conversación conjunta. Puntualizar que será el alumando quien la comience con sus impresiones y aportaciones. Asimismo, si algún o alguna participante quiere compartir un comentario, sentimiento o emoción que le ha provocado un momento específico de la lectura antes de haber acabado los capítulos, se le dará paso, ya que debe girar en torno a sus necesidades. También se les sugerirá coger un lápiz para hacer cualquier anotación en el libro, ya sea un párrafo, una idea, una palabra, una figura literaria, que les llame la atención para posteriormente, compartirla con el resto.

A continuación, se van a desarrollar esos impulsos que la figura mediadora tendría preparados para cada sesión. Se va a realizar por bloques, según se haría en el aula después de la lectura.

- Capítulos I, II, III.

Para comenzar la obra, la figura mediadora leerá el primer capítulo.

-“Un médico de pueblo que estaba obligado por contrato a ocuparse de tales menesteres” (p. 9). ¿La gente con menos recursos económicos se merece una sanidad de menor calidad? ¿No tienen derecho? ¿Se utiliza un tono satírico para esta frase? ¿Por qué será?

-Cuando la madre de Oliver fallece, la señora Thingummy y el médico observan que no lleva anillo y dicen: “La vieja historia, estaba soltera porque no lleva anillo” y “Pobre criatura” (p. 10). ¿Por qué lo dicen con un sentimiento de lástima? Una mujer que no se casa con un hombre, ¿es menos mujer? ¿Es inferior? ¿Por qué en esa época el estatus social de la mujer dependía de un hombre? ¿Ocurre lo mismo en la actualidad?

-¿Qué pretende Dickens empleando cierto tono humorístico en determinadas situaciones? ¿Por qué emplea la ironía? ¿Es una manera de camuflar la

crítica que estaba haciendo a las condiciones en las que vivían las personas más humildes? ¿Es la literatura una buena forma de expresar tus ideas? ¿Cómo? ¿Con qué recursos o técnicas?

-Aunque se hace de una manera humorística, cuando se dice que la señora Mann, persona encargada de cuidar a las criaturas en el orfanato, gasta la asignación que se le da a la institución en su propia comida, ¿cómo se les consideraba a los niños y a las niñas que no tenían familia? ¿Se les quitaba ciertos derechos por serlo? ¿Cómo crees que eran las personas que pertenecían a una clase social más alta?

-En numerosas ocasiones se lee el verbo “atizar” o sinónimos, a los niños y a las niñas. ¿Quién protege a los niños y a las niñas sin familia de este tipo de violencia? ¿Actualmente se tomarían medidas legales?

-“Los muchachos del hospicio trabajaban de sol a sol, seis días a la semana” (p. 16). ¿Se les considera niños y niñas en esa época? ¿Explotación infantil? Los hijos y las hijas de las familias más poderosas, ¿por qué no viven en esas mismas condiciones? ¿Por qué la educación se consideraba un privilegio? ¿Es necesaria la educación en la infancia? ¿Por qué?

-Respecto a las necesidades básicas como ser humano, se hace referencia tanto a la poca alimentación que recibían, como a la poca higiene que tenían. ¿Tan ofensivo era que un niño pidiese repetir comida? ¿Es necesario que los menores tengan una persona adulta a su cargo para que les ayude y les proporcione los recursos necesarios para cubrir las necesidades básicas como seres humanos?

-El incidente de las gachas es debatido en la Junta, la encargada de la Justicia en ese momento. ¿Qué opináis de su reacción? ¿Son objetivos las personas de la Junta o tienen en cuenta la condición social de Oliver? Actualmente, ¿solemos ser justos o justas? ¿Tendemos a juzgar en función de ciertos prejuicios?

-El señor Sowerberry compra a Oliver por unas cuantas libras, incluso el señor Bumble le habla como si le estuviera haciendo un favor. ¿Está siendo

cosificado Oliver? ¿Te quita derechos como persona humana el hecho de que te estén comprando por una cantidad de dinero? ¿Actualmente conocéis algún caso en el que se pague por personas?

-¿Por qué el señor Bumble habla como si estuviera ayudando a Oliver cuando en verdad no es así? ¿Moral hipócrita? ¿Es para sentirse bien? ¿Le importa algo Oliver?

-“Pero Noah tenía padres, así que, para él, llamarle a alguien “huérfano” era la cosa más humillante del mundo” (p. 24). ¿Es humillante? ¿Por qué para Noah es humillante? ¿Qué pensáis?

-“Buena tenía que ser tu madre” (p. 26). ¿A qué se refiere Noah cuando le dice eso Oliver? ¿Qué connotaciones tiene hacia la mujer? Del padre de Oliver no se sabe nada, sin embargo, ¿por qué no se suele decir nunca esa expresión refiriéndose a los hombres?

-Tras su experiencia con la familia Sowerberry, ¿cómo creéis que se sentiría Oliver? ¿Cómo os sentiríais vosotros y vosotras?

- Capítulos IV, V.

-Cuando Oliver huye a la ciudad, se cruza con varias personas del campo que le ayudan a sobrevivir, ¿es esto un gran acto o es lo que todas las personas deberían hacer? ¿Qué haríais vosotros y vosotras?

-“A mí también me toca llenar el buche” (p. 30). ¿Por qué Dickens emplea un lenguaje tan coloquial en algunos personajes? ¿Por qué detalla tanto las descripciones?

-Cuando Jack lleva a casa a Oliver y el resto de jóvenes le preguntan de dónde es, éste responde: “De Candilandia” (p. 32), haciendo referencia a su

inocencia. ¿Es Oliver un chico inocente? ¿Por qué confía en Jack? ¿Realmente está Jack ayudando a Oliver? ¿Tiene alguna intención o simplemente es otro joven que ha vivido lo mismo que Oliver y quiere darle la vida que él tiene ahora, según él, calificada como excelente?

-¿Qué opináis del personaje de Fagin? ¿Por qué se muestra ante Oliver con tanta amabilidad? ¿Por qué no quiere que Oliver descubra sus joyas? Fagin les da cobijo, comida y un poco de dinero, ¿tan malo es Fagin? ¿Están los jóvenes obligados a trabajar para él? ¿Por qué se dedican a robar?

-“Un oficial de policía, que, como suele suceder en estos casos, fue el último en llegar” (p. 42). ¿Qué pretende decir Dickens con esta frase?

- Capítulos VI, VII, VIII.

El capítulo VI, dedicado al juicio de Oliver tras el presunto robo de la cartera del señor Brownlow, será leído por la figura mediadora.

-“El caballero de la levita negra se sintió algo avergonzado al ver cómo el carcelero elegía una de las llaves de su manajo y encerraba al chiquillo en un minúsculo y maloliente calabozo” (p. 43). ¿Por qué podía estar sintiendo vergüenza? ¿Una persona que comete un delito deja de tener menos derechos como persona? ¿Por qué se le trata con tanto respeto al señor Brownlow?

-¿Qué opináis del juicio de Oliver? ¿Son justos? ¿Se tiene en cuenta al señor Brownlow? ¿Se hace un juicio justo o no les interesa porque se trata de un niño huérfano?

-El juez Fang quiere sentenciar a Oliver a realizar trabajos forzados durante tres meses como castigo por el supuesto robo, ¿acaso no está forzado y explotado ya?

-¿Por qué está tan sumamente agradecido Oliver al señor Brownlow? ¿Por qué en esa época se consideraba casi incomprensible acoger a un o una joven sin familia sin esperar nada a cambio? Actualmente, existe la opción de adoptar a un niño o una niña, ¿qué ha cambiado en la mentalidad de los

humanos?

-“Pero ganó Sikes. Con amenazas, halagos, promesas y sobornos, Fagin y Sikes consiguieron que Nancy accediera a hacer lo que le pedían. Le pusieron un delantalito y un gorro de paja y le dieron una canastilla y una llave para que las llevara en la mano, pues pensaron que aquellos útiles le darían un aire respetable” (p. 53). ¿Qué opináis de este fragmento? ¿Son las mujeres más débiles y se creen todo lo que se les dice? ¿Por qué se le viste a Nancy así y no a Sikes con un traje elegante? ¿Es el cuerpo de la mujer un instrumento para conseguir algo?

-¿Qué opináis de los oficios que tienen las mujeres que han salido en la historia hasta este momento?

- Capítulos IX, X.

-Cuando Oliver se despierta tras estar varios días recuperándose, se siente tan agradecido que le suplica al señor Brownlow ser su sirviente como manera de agradecimiento. ¿Por qué le ofrece servir? ¿Las clases humildes consideraban que no podían realizar otro tipo de oficios? ¿Consideráis que el dinero del que dispone una persona delimita unas fronteras sociales? ¿En qué sentido?

-El señor Grimwig le habla de Oliver al señor Brownlow y dice “Yo sólo distingo entre dos clases de niños: los descoloridos y los regordetes, que tienen cara de vaca y apetito de lobo” (p. 56). ¿Por qué emplea esos dos adjetivos? ¿A qué se refiere el autor empleando descolorido y regordete?

-Cuando la banda de ladrones vuelve a secuestrar a Oliver mientras se dirigía a la librería, ¿por qué les suplica que al menos le dejen devolverle el dinero y los libros al señor Brownlow? ¿Por qué le importan tanto? ¿Podría ser porque es la única persona que le ha ayudado en lo que lleva de vida?

-Cuando Nancy defiende a Oliver, Sikes dice “¿Acaso has olvidado quién eres y a qué te dedicas?” (p. 62). ¿A qué se refiere Sikes? ¿Por qué considera que puede menospreciar a Nancy? ¿Trataría de igual manera a la mujer del señor Brownlow?

- Capítulos XI, XII, XIII.

El capítulo XII será leído por la figura moderadora, ya que es el capítulo en el que se narra cuando Oliver es obligado a entrar a robar en una casa y se producen los disparos que le dejan inconsciente. Se considera que al haber mucha acción concentrada, el alumando podrá disfrutar mejor de ella mediante la escucha.

-Relacionándolo con la pregunta del oficio de Nancy, ¿por qué Bumble no siente que deba hablar con amistades tuyas, ahora que había ascendido de puesto? ¿Por qué se siente superior?

-“El bedel alargó una mano y rozó la cintura de la regenta. -¡Señor Bumble! - protestó ella con la boquita pequeña, pero él no le hizo ni caso y le acercó los labios a la cara -. ¡Conténgase o no tendré más remedio que gritar!” (p. 72). Aunque la escena se narra con un tono cómico, ¿qué opináis de esta escena? ¿Creéis que la señora Corney se estaba sintiendo incómoda? ¿Por qué Bumble no para cuando se lo dice la señora Corney? ¿Qué haríais si os encontráis en esta situación? ¿Es acoso?

-¿Por qué la señora Thingummy dice que si no le hubiese robado lo que guardaba la madre de Oliver, éste hubiese tenido una vida mejor? ¿El futuro de Oliver dependía de una bolsa con oro y un mechón de pelo?

-Fagin pronuncia “Traté de adiestrarlo por todos los medios, pero no se comportaba como otros chicos en las mismas circunstancias” (p. 84). ¿Por qué le sorprende tanto que Oliver siendo huérfano no le guste delinquir? ¿Tan raro es? ¿Qué consideraríais que puede hacer que Oliver sea diferente al resto de sus compañeros de la banda?

- Capítulos XIV, XV.

-Cuando la señora Maylie exclama “¿Pero qué estás haciendo con ese pobre niño? ¿No ves que está herido?” (p. 87). ¿Habéis tenido alguna

sensación? ¿Os extraña que alguien muestre esta actitud hacia Oliver después de haber visto por todo lo que ha pasado? ¿Resulta desconcertante que una persona muestre cariño por Oliver?

-¿Por qué todos los médicos que atienden a Oliver son hombres y las que se encargan de cuidarlo son mujeres? En una novela contemporánea, ¿sería así también?

- Capítulos XVI, XVII, XVIII.

-En la obra se hacen varias menciones a cargos públicos, éstos son ocupados por personajes de lo más detestables en la obra. ¿Qué opináis? ¿Quiso hacer Dickens una crítica de los servicios que ofrecían los cargos públicos a la comunidad?

-“Nancy lo ayudó a incorporarse y lo llevó hasta una silla pero él la maldijo por su torpeza y la golpeó” (p. 105). Se trata de un claro ejemplo de violencia de género, ¿por qué Sikes trata así a Nancy? ¿Por qué siente que la puede pegar cuando le da la gana? ¿Esto sigue ocurriendo hoy en día?

-“El nuestro es un negocio poco beneficioso y muy desagradecido. Pero a mí me gusta: me encanta convertir a chicos como vosotros en gente de provecho” (p. 106). ¿A qué se refiere Fagin cuando dice gente de provecho? ¿Ser gente de provecho significa tener dinero conseguido a través de robos? ¿Son hipócritas sus palabras?

-“Tendrás alojamiento, comida, alcohol y tabaco gratuitos. Y además podrás quedarte con la mitad de lo que trabajes y la mitad de lo que trabaje tu chica” (p. 117). ¿Qué opináis de esta frase? ¿Por qué se le dice al hombre las condiciones del trato y se le explica que lo que trabaje su mujer va a ser para él? Aunque luego vaya a ser para ambos, ¿por qué no le dice que también su mujer se va a poder quedar con lo que gane ella misma? ¿Actualmente también se siguen teniendo este tipo de actitudes?

-“Me llama Noah cariñosamente, ya sabes, las mujeres tienen esas cosas” (p. 117). ¿Los hombres no son cariñosos? ¿Por qué en esa época se consideraba poco varonil mostrar actitudes cariñosas? ¿Consideráis que es una lacra que se mantiene a día de hoy?

-¿Qué opináis de las palabras de Fagin cuando dice que el mejor amigo de un hombre es uno mismo y el número mágico es el uno? ¿Qué opináis de la tergiversación que hace de la corriente ideológica de Jeremy Bentham? ¿Por qué el libro lo toma como una tergiversación? ¿Fagin realmente considera que actuar en su propio beneficio conlleva al bienestar colectivo?

- Capítulos XIX, XX.

-¿Qué opináis del personaje de Sikes? ¿Cómo puede un ser humano matar a sangre fría a una persona? ¿Tiene Sikes remordimientos por la muerte de Nancy?

-Sikes tiene un perro al que descuida y trata con violencia. En la sociedad de hoy en día, ¿se concibe a los animales de otra forma? ¿Se tratan de la misma forma?

- Capítulos XXI, XXII, XXIII.

El capítulo XXI lo leerá la figura mediadora, ya que se trata del momento en el que el lector o la lectora descubre el misterio. Para ello, se creará una atmósfera de intriga jugando con las pausas y las entonaciones. De esta manera, el alumnado disfrutará más.

-¿Es justo lo que hizo Monks con su hermano Oliver? ¿Es causante de la vida que ha tenido Oliver? ¿Por qué destruye las pruebas que confirman que son hermanos? ¿Es envidia o maldad?

-¿Consideráis que la muerte de Sikes es una venganza que le da el autor por los daños causados a Oliver?

- Capítulo XIV, Epílogo.

Los últimos dos capítulos se los habrán leído en casa, por lo que la sesión siguiente comenzará con la conversación sobre éstos. Además, al haberse acabado la obra, será una conversación dirigida hacia realizar un comentario general de la lectura, así como para compartir otro tipo de impresiones.

-¿Qué opináis del final que Dickens da a cada uno de los personajes? ¿Consideráis que está impartiendo justicia acorde con el rol que cada personaje ha tenido en la historia? ¿Por qué creéis que a algunos personajes, que también le hicieron daño a Oliver, como es Noah Claypole, no les da un final tan adverso?

-¿Cuál creéis que es el mensaje que Dickens trató de dar con esta novela? ¿En la vida real suele predominar el bien sobre el mal? ¿Por qué?

A continuación, se desarrollan aquellos “impulsos” que engloban a la obra en su totalidad:

-¿Os ha gustado la obra? ¿Habéis disfrutado? ¿Qué es lo que más os ha llamado la atención?

-¿Qué emociones habéis sentido a lo largo de la historia? ¿Os habéis sentido alguna vez identificados o identificadas con Oliver? ¿Creéis que actualmente existen personas como Oliver Twist?

-¿Qué opináis del papel que se le da a la mujer en la obra? En la actualidad, entre los personajes y el rol que tenían, ¿qué personajes podrían ser también un personaje femenino? ¿Médica que cuida a Oliver? ¿Lideresa de la banda de ladrones?

-¿Habéis podido apreciar características de la novela realista? ¿Cuáles? ¿Qué os parecía el tipo de lenguaje que usaba? ¿Os resultaba cercano?

-Respecto a la denuncia y crítica social que se hace a lo largo de toda la historia, ¿cómo creéis que se sentía Dickens en ese momento?

-Esta obra narra varios sucesos en los que existe una gran violencia física y psicológica hacia varios personajes, tanto masculinos como femeninos, ¿qué opináis sobre esto? En la actualidad, ¿ha cambiado o sigue habiendo casos de violencia? ¿Casos de violencia de género actuales?

-¿Qué opináis de la Justicia de la época? ¿Las personas más humildes por quién eran protegidas? ¿Qué valor tenía el dinero en esa época? ¿Por qué resulta tan importante? Hoy en día, ¿ha variado el valor que se le da?

POSLECTURA
Duración: dos sesiones de 45 minutos.
Organización: el alumnado y la figura moderadora colocarán sus sillas formando un círculo uniforme en el centro del aula, de manera que todos y todas se vean las caras.
Actividades: La primera parte de la poslectura se llevará a cabo en la misma sesión de la conversación sobre los capítulos finales y las preguntas sobre las impresiones y sensaciones vividas en la lectura. <i>Oliver Twist</i> es una novela en la que se queda reflejada la poca consideración que se tenía a los niños y a las niñas sin familia en esa época, ya que no existían leyes que los y las amparase. Para hablar sobre este tema y dar a conocer al alumnado los derechos que posee, así como compararlo con la situación de Oliver, la figura docente les habrá enviado un documento, obtenido de la página web de la organización Unicef, en el que se recoge de manera adaptada los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), así como otra información relacionada con ésta. Además, le repartirá a cada persona una copia del cartel que resume cada uno de los derechos, ya que resulta un apoyo visual al documento que van a leer en la página web (anexo 8). Se trata de un cartel en el que cada casilla tiene una imagen representativa y el derecho. Aparecen solo los cuarenta y tres

primeros, ya que este último agrupa los artículos que van del cuarenta y tres al cincuenta y cuatro bajo el título de “Funcionamiento de la convención”. Una vez se hayan trabajado y comparado con cuántos de todos esos derechos contaba Oliver, la figura docente pegará en la pared del aula el mismo cartel, pero en una versión amplificada para que el alumnado los tenga presentes.

Asimismo, se debatirán temas relacionados con la actualidad, dado que aunque *Oliver Twist* está ambientada en el siglo XIX, hoy en día se conoce como MENA a los Menores Extranjeros No Acompañados, jóvenes que dejan sus países por diversas causas y son enviados a otros sin ser acompañados por ningún familiar o sin estar a cargo de ninguna persona adulta. En numerosas ocasiones, la sociedad emplea la palabra “MENA” con una connotación negativa, debido a ciertos actos delictivos que alguno o alguna suele cometer, como lo hacían Jack Dawkins o Charley Bates, los compañeros de Oliver. Sin embargo, muchos de estos jóvenes, como era el caso de Oliver, son prejuizados por el hecho de llevar encima esta calificación, entendida hoy en día como algo negativo. Algunas posibles cuestiones podrían ser:

-¿Tienen estos jóvenes los derechos que recoge el tratado?

-¿Puede llegar a ser justificable de algún modo los actos delictivos que algunos de estos y estas jóvenes cometen? ¿Por qué consideráis que los hacen?

-¿Todos los MENA se comportan igual? ¿Consideráis que ese nombre supone una lacra para ellos y ellas?

-¿Qué pueden esperar estos chicos y estas chicas de la sociedad? ¿Qué puede hacer la sociedad por ellos y ellas?

Para finalizar, el alumnado realizará un ejercicio que consistirá en la escritura de un texto literario, en el que deberán establecer una relación entre la obra de *Oliver Twist* y la actualidad. El objetivo que se pretende no es que hagan comparaciones entre ambas épocas, sino con las ideas, reflexiones, dudas o inquietudes que les ha provocado tanto la lectura de la obra como las conversaciones literarias realizadas en el proceso, plasmarlo en el texto que será escrito bajo la perspectiva del personaje de Oliver. De este modo, este ejercicio les permite interiorizar y empatizar con el mismo y

reflexionar sobre qué representa el personaje de Oliver Twist hoy en día, así como qué aspectos siguen creando una relación entre esa época y la actual.

La actividad será libre y sin explicitar qué puntos tienen que tratar, ya que de esta manera se coarta la libertad y reflexión de lo que quieran expresar. No obstante, la figura docente les acompañará y les prestará la ayuda que necesiten. Una vez acabadas y revisadas por la figura docente, el alumnado que lo desee podrá publicar su texto en un blog conjunto de la clase para que resulte la actividad más enriquecedora.

-Anexo 3: Biografía de Charles Dickens.

CHARLES DICKENS

Charles Dickens nació el 7 de febrero de 1812 en la ciudad portuaria de Portsmouth, al sur de Inglaterra. Segundo hermano de una familia numerosa, la cual vivió en diferentes lugares debido al oficio de su padre: trabajador en el puerto.



Cuando definitivamente se asentaron en Londres, al padre lo llevaron a prisión debido a la cantidad de deudas que tenía. A partir de ahí, la vida del pequeño Dickens cambia. Con 12 años comenzó a trabajar en una insalubre fábrica de betún con unas condiciones extremas. Esta experiencia le sirvió para conocer estos mundos e impulsarle en lo que posteriormente hará en sus novelas: denunciar las lacras e injusticias sociales que las personas más humildes tenían que vivir. Asimismo, también le ayudó a conocer las zonas más bajas de Londres, que más tarde plasmará con mucho detalle en sus novelas.

Su corta experiencia en la escuela hizo que Dickens se convirtiera en un niño autodidacta, ayudándose de grandes obras como es *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes. A los 15 años, trabajó en una oficina de abogados, lo cual le permitió estar en contacto con todo lo relacionado con la Justicia. Con el tiempo empezó a ejercer de periodista en diferentes periódicos y revistas.

En uno de ellos conoció al padre de Catherine Thompson Hogarth, mujer con la que se casó y tuvieron 10 criaturas. Asimismo, en ese periódico publicaron su segunda novela: *Oliver Twist* (1838). El autor la publicó en entregas e influyó en la sociedad del momento con sus críticas y denuncias de la justicia y leyes británicas.

Su fama mundial empezó a crecer y realizó varios viajes a diferentes países: EEUU, Italia, Francia...en uno de esos viajes a América, se quedó desencantado con la esclavitud que había, la cual criticó en su obra *Notas de América* (1842). Tras esta publicación recibió numerosas críticas pero volvió a resurgir con *Canción de Navidad* (1843), un llamamiento a la generosidad y la bondad en un mundo injusto.

Fundador de su propio periódico, revista y de una compañía de teatro con sus amistades, Dickens continúa publicando obras. Muy conocida es *David Copperfield* (1850), con partes bastante autobiográficas en la que describe con gran detalle las zonas más humildes de Londres.

En esta década, la vida de Charles empieza a empeorar. Divorciado y separado de sus amigos, un tono pesimista empieza a impregnar sus publicaciones como son *Casa desolada* (1853) y *Tiempos difíciles* (1854), que relatan la lucha de la clase obrera.

Con un estado de salud bastante empeorado, Dickens sigue trabajando hasta el punto de dejar inacabada su última novela, *El misterio de Edwin Drood*, por causa de un derrame cerebral que provocó su muerte el día 9 de junio de 1870.

-Anexo 4: La novela realista y sus características.

LA NOVELA REALISTA

La mitad del siglo XIX supone la aparición de una nueva corriente literaria: el Realismo. Como bien su propio nombre indica, los autores y las autoras tienen como objetivo plasmar en sus obras la realidad tal y como es, con sus virtudes, así como

injusticias y desigualdades, fruto del conjunto de cambios tanto históricos, políticos como culturales que se estaban viviendo.

Para lograrlo emplean unas técnicas y recursos bastante alejados de las que usaban los escritores y las escritoras del Romanticismo, criticados y criticadas por evadir la realidad y los problemas y anteponer lo subjetivo.

Autores y autoras como Stendhal, Charles Dickens, Gustave Flaubert, Emile Zola, Emilia Pardo Bazán o Benito Pérez Galdós son algunos de los nombres más sonados en esta corriente.

En cuanto a sus principales características serían:

- **Objetividad:** quien escribe adopta una posición distanciada e imparcial sobre lo que se está narrando.
- **Análisis psicológico de los personajes:** todos los personajes de la obra son analizados minuciosamente, tanto sus aspectos externos e internos de la personalidad como la evolución que sufren a lo largo de la historia.
- **Descripciones detalladas:** otra de las grandes características son las minuciosas descripciones de los paisajes, lugares, personajes, vestimentas que llevan, situaciones...
- **Lenguaje preciso:** se utiliza un lenguaje coloquial y sobre todo creíble, alejado de la retórica propia del Romanticismo.
- **Denuncia y crítica social:** en las obras se aprecia un tono crítico que narra las injusticias y desigualdades a las que las clases con menos recursos económicos tenían que hacer frente.

-Anexo 5: Fragmentos de obras propias del Realismo.

Fortunata y Jacinta (1887) de Benito Pérez Galdós.

"Iba Jacinta tan pensativa, que la bulla de la calle de Toledo no la distrajo de atención que a su propio interior prestaba. Los puestos a medio armar en toda la acera desde los portales a San Isidro, las baratijas, las panderetas, la loza ordinaria, las puntillas, el cobre de Alcaraz y los veinte mil cachivaches que aparecían dentro de aquellos nichos de mal clavadas tablas y de lienzos peor dispuestos, pasaban ante su vista sin determinar una apreciación exacta de lo que eran. Recibía tan sólo la imagen borrosa de los objetos diversos que iban pasando, y lo así porque era como si ella estuviese parada y la pintoresca vía se corriese delante de ella como un telón. En aquel telón había racimos de dátiles colgados de una percha, puntillas blancas que caían de un palo largo, en ondas, como los vástagos de una trepadora; pelmazos de higos pasados en bloques; turrón en trozos como sillares, que parecían acabados de traer de una cantera, aceitunas en barriles rezumados; una mujer puesta sobre una silla y delante de una jaula, mostrando dos pajarillos amaestrados."

Oliver Twist (1838) de Charles Dickens.

"Oliver subió a tientas detrás de Jack. Tras pasar una puerta, un minúsculo pasillo y otra puerta, entraron en un cuartucho que tenía las paredes y el techo completamente ennegrecidos por el humo. En el centro de la habitación había un anciano judío de rostro apergaminado que estaba inclinado sobre la chimenea y giraba con un trinchante unas salchichas que se freían en una sartén. El viejo tenía la barba pelirroja, la nariz grande y aguileña y unos penetrantes ojos negros. Vestía una bata grasienta y parecía dividir su atención entre la sartén y un perchero del que colgaban un gran número de pañuelos de seda."

La Regenta (1884) de Clarín.

"La heroica ciudad dormía la siesta. En las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles que iban de arroyo en arroyo, de acera en acera, de esquina en esquina revolando y persiguiéndose, como mariposas que se buscan y huyen y que el aire envuelve en sus pliegues invisibles. Aquellas migajas de la basura, aquellas sobras de todo se juntaban en un montón, parábanse como dormidas un momento y brincaban de nuevo sobresaltadas, hasta los carteles de papel mal pegado a las esquinas, y había pluma que llegaba a un tercer piso, y arenilla que se incrustaba para días, o para años, en la vidriera de un escaparte. Vetusta, la muy noble y leal ciudad, corte en lejano siglo, hacía la digestión del cocido y de la olla podrida, y descansaba oyendo entre sueños el monótono y familiar zumbido de la campana del coro, que retumbaba allá en lo alto de la esbelta torre en la Santa Basílica.

-Anexo 6: Audio sobre el contexto histórico de la obra.

<https://youtu.be/DJ2PL8JZHb4>

Transcripción:

Oliver Twist fue escrita en el siglo XIX, época en la que se produce una serie de grandes cambios tanto históricos, políticos, económicos como culturales, debidos a la Revolución Industrial. Prestando atención a su contexto, la obra se inspira en la Inglaterra de la época, más concretamente en la ciudad de Londres. La población comienza a crecer y muchas familias deciden trasladarse del campo a la ciudad. Predominaban dos clases sociales, la clase alta, en la que se encontraban los más poderosos y disfrutaban de grandes privilegios y la clase baja, también conocida como clase obrera. Esta última vivía en los suburbios o periferias de la ciudad y tenía pocas alternativas en su modo de vida. Algunas personas optaban por trabajar en insalubres fábricas, largas jornadas y poco remuneradas; en éstas formaban parte también mujeres, niños y niñas que no podían acudir a la escuela y eran víctimas de la explotación

infantil. Otros grupos optaban por la delincuencia y ganarse la vida robando. Las zonas donde vivían las personas más humildes se caracterizaban por calles oscuras y sucias, en las que la prostitución, la mendicidad y alguna que otra taberna delimitaban el paisaje propio de éstas. Además del sentimiento de pesimismo causado por las desigualdades e injusticias, así como el desprecio de los más poderosos que las clases obreras tenían que vivir, es otro de los grandes rasgos novelísticos de la época.

-Anexo 7: Vídeo de *Oliver Twist* como obra universal.

<https://youtu.be/ovpooPgiBQ0>

-Anexo 8: Cartel realizado por la organización Unicef sobre los Derechos de la Infancia.



-Anexo 9: Escalas de observación para el profesorado.

-Escala de observación de la prelectura.

ASPECTOS A OBSERVAR	1	2	3	4
El alumnado se implica en la actividad de conversar sobre la vida de Dickens, mostrando algunas curiosidades y/o estableciendo posibles relaciones con la obra.				
El alumnado analiza los fragmentos de texto en el centro de la novela realista y trata de encontrar las principales características de ésta. Realiza comparaciones con el tipo de libros que suele leer.				
El alumnado se implica en la actividad del contexto histórico realizando dibujos que plasman lo que le han sugerido las palabras del audio.				
El alumnado siente curiosidad por la obra de <i>Oliver Twist</i> y comparte con los miembros de su grupo sus expectativas.				
1. Siempre muestra interés y se implica en las diferentes actividades que se le proporcionan en los cuatro centros de interés. 2. Generalmente muestra interés y se implica en las diferentes actividades que se le proporcionan en los cuatro centros de interés. 3. Ocasionalmente muestra interés y se implica en las diferentes actividades que se le proporcionan en los cuatro centros de interés. 4. No suele mostrar interés ni implicarse en las diferentes actividades que se le proporcionan en los cuatro centros de interés.				

-Escala de observación de la lectura.

ASPECTOS A OBSERVAR	1	2	3	4
El alumnado viene a clase con el material necesario y los capítulos correspondientes leídos.				
El alumnado muestra unas habilidades de comprensión lectora adecuadas al nivel.				
El alumnado se implica en el proceso de la lectura y se muestra concentrado y atento a la narración.				
El alumnado identifica los elementos característicos del Realismo en la obra de Dickens.				
El alumnado respeta las reglas sociales de un intercambio comunicativo. Así como muestra una				

actitud respetuosa ante cualquier intervención de otra persona.				
El alumnado escucha activamente en la conversación.				
El alumnado escucha e interactúa activamente en la conversación.				
El alumnado realiza aportaciones y argumentaciones de una manera clara y coherente.				
El alumnado muestra interés y curiosidad por las diversas cuestiones que van surgiendo en la conversación, aunque a veces no participe en ella.				
El alumnado se esfuerza por profundizar en la obra y muestra una actitud crítica con los diferentes dilemas que plantea la obra.				
El alumnado relaciona la obra con asuntos de la actualidad en los que hay una conexión.				
1. Siempre muestra interés y se implica en la lectura y la conversación literaria. 2. Generalmente muestra interés y se implica en la lectura y la conversación literaria. 3. Ocasionalmente muestra interés y se implica en la lectura y la conversación literaria. 4. No suele mostrar interés ni implicarse en la lectura ni en la conversación literaria.				

-Escala de observación de la poslectura.

ASPECTOS A OBSERVAR	1	2	3	4
El alumnado muestra interés cuando se trabaja con el documento de los Derechos del Niño (se implica en la lectura del documento, lo analiza, busca y comparte aspectos que le llaman la atención...).				
El alumnado tiene una actitud crítica cuando se habla de los Derechos del Niño tanto en la obra como en la actualidad y se esfuerza por establecer conexiones entre ambas.				
El alumnado escribe un texto literario bajo la perspectiva del personaje de Oliver Twist, en el que muestra su entendimiento de la obra plasmando las ideas recogidas en las diversas conversaciones literarias.				

- 1- Siempre muestra interés y se implica en el trabajo de los Derechos del Niño, así como en la escritura del texto literario.
- 2-Generalmente muestra interés y se implica en el trabajo de los Derechos del Niño, así como en la escritura del texto literario.
- 3-Ocasionalmente muestra interés y se implica en el trabajo de los Derechos del Niño, así como en la escritura del texto literario.
- 4-No suele mostrar interés ni implicarse en el trabajo de los Derechos del Niño ni en la escritura del texto literario.

-Anexo 10: Escala de observación para el alumnado.

ASPECTOS A EVALUAR	SIEMPRE	GENERALMENTE	OCASIONALMENTE	RARAMENTE
He mostrado interés en las diferentes actividades de los centros de interés.				
Me he implicado en aquellas actividades en las que se requería una interacción con el grupo.				
He traído el material necesario a clase.				
He realizado una lectura profunda en casa de los capítulos que había que leer.				
He utilizado diferentes estrategias de comprensión lectora para entender mejor la obra.				
Cuando he leído en voz alta en clase, me he esforzado por leer con una correcta fluidez, pronunciación y entonación.				
He utilizado el pensamiento crítico para reflexionar sobre los diferentes dilemas que plantea la obra.				
He participado en las conversaciones y me he sentido muy cómodo/a haciéndolo.				
Considero que he realizado mis intervenciones				

expresándome de una manera clara y coherente.				
He seguido y he respetado las normas sociales propias de una situación comunicativa.				
He respetado a mis compañeros/as y he intentado entenderlos y entenderlas cuando explicaban o compartían una idea o sensación.				
Valoro los Derechos del Niño y tengo una actitud crítica ante situaciones en las que se vulneran.				
Reflexiono ante el valor de las obras literarias clásicas en la actualidad.				
<p>¿Has disfrutado realizando las diferentes actividades propuestas? ¿Mejorarías algún aspecto de ellas? ¿Te gustaría hacer algún comentario sobre cualquier otro aspecto?</p>				